

Stille Periodes

Een onderzoek naar het ontwikkelen van een enquête om meer kennis te verkrijgen over stille kinderen in het basisonderwijs

*Lisa Wijsbek
0431737*

*Masterthesis Taal, Mens en Maatschappij
Universiteit Utrecht
Faculteit Geesteswetenschappen*

Begeleider: dr. E. M. M. le Pichon – Vorstman

Datum: 4 juli 2012

Inhoudsopgave

1. Inleiding	- 5 -
2. 'De' stille periode?	- 8 -
2.1 Omschrijvingen	- 8 -
2.1.1 Wat is stilte?	- 9 -
2.1.2 Duur	- 10 -
2.1.3 Leeftijd	- 10 -
2.1.4 Bewust of onbewust?	- 11 -
2.2 Waarom is er een stille periode?	- 11 -
2.3 Factoren die van invloed zijn op het al dan niet voorkomen van een stille periode	- 12 -
2.4 Selectief Mutisme	- 13 -
2.5 Samenvattend	- 14 -
3. Methodologische Analyse	- 16 -
3.1 Beschrijving Enquête	- 17 -
3.2 Een kritische blik	- 17 -
3.2.1 Algemene gegevens	- 17 -
3.2.2 Helemaal stil of heel weinig praten?	- 18 -
3.2.3 Zacht praten ≠ fluisteren	- 19 -
3.2.4 Wijder verspreiden	- 21 -
3.2.5 Geen interesse?	- 21 -
3.2.6 Wat zegt de theorie?	- 23 -
3.3 Kwaliteit van de data	- 23 -
3.3.1 Kwaliteit van de data	- 23 -
3.3.2 Bruikbaarheid van de data	- 25 -
3.4 Verbeterpunten samengevat	- 26 -
4. Een nieuwe enquête	- 27 -
4.1 Waarom een enquête?	- 27 -
4.2 Inhoud van de enquête	- 29 -
4.2.1 Inhoud	- 29 -
4.2.2 Formulering vragen	- 34 -

4.3 Non-Respons	- 36 -
5. Resultaten.....	- 39 -
5.1 Vergelijking van de enquêtes	- 39 -
5.2 Enquête 2	- 43 -
Meertaligheid	- 43 -
Mate van stilte.....	- 44 -
‘De’ stille periode.....	- 45 -
6. Discussie en Conclusies	- 46 -
7. Bibliografie.....	- 51 -
Bijlage I	- 54 -
Bijlage II	- 56 -
Bijlage III	- 69 -
Bijlage IV	- 68 -
Bijlage V	- 68 -

1. Inleiding

De toenemende mate van globalisering, gastarbeiders en politieke- en/of oorlogsvluchtelingen, de opening van de grenzen binnen Europa en de talloze mogelijkheden om als expat in een ander land aan het werk te gaan, zorgen ervoor dat er veel Nederlanders naar het buitenland vertrekken en dat er veel buitenlanders in Nederland komen werken en wonen. In de jaren '60 en '70 betrof deze laatste groep met name gastarbeiders uit onder andere Turkije en Marokko. Door de betere kansen die zij hier kregen, kwamen ook hun gezinnen tijdens de 'herenigingen' in de jaren '70 naar Nederland. Zij, en in toenemende mate hun nakomelingen, vormen nog steeds een grote minderheidsgroep in Nederland (TRAM, in voorbereiding). Tegenwoordig komt het grootste deel van de gastarbeiders uit Polen en vestigen expats vanuit de hele wereld zich in Nederland (Vijf Eeuwen Migratie, 2012; TalenT Taaltrainingen, 2012). Deze toenemende mate van internationalisering in Nederland brengt een hoop gevolgen met zich mee. Een van de plekken waar de gevolgen duidelijk merkbaar zijn, is het Nederlandse onderwijs. Veel leerkrachten krijgen tegenwoordig gedurende hun carrière te maken met meertalige kinderen. Pabo's zijn hier inmiddels op ingericht en besteden uitgebreid aandacht aan 'Nederlands als Tweede Taal' (NT2). Zo heeft de pabo in Haarlem bijvoorbeeld een eigen NT2 expertise centrum en kan aan de pabo van de Hogeschool Arnhem een minor NT2 gevolgd worden, zodat de meertalige kinderen in de klas straks beter kunnen worden begeleid (Taalunieversum, 2012; Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2012).

Een grootschalig samenwerkingsproject tussen universiteiten en pedagogische instituten uit Nederland, Duitsland, Zweden, Letland en Hongarije, het TRAM-project, heeft de afgelopen jaren (2009-2012) onderzoek gedaan naar meertalige kinderen. Tijdens dit project werd een aantal kinderen op scholen opgemerkt die niet, of nauwelijks, spraken in de klas. Voor leerkrachten zijn zulke kinderen vaak zorgelijk. Als je als leerkracht een luidruchtig kind in de klas hebt, weet je wat je kunt doen: je kunt het kind buiten een rondje laten rennen zodat het zijn energie kwijt kan, je kunt het kind ergens op een rustige plek, zelfstandig aan het werk zetten, of je kunt een keer goed boos worden. Maar wat doe je bij een kind dat helemaal stil is? Kun je daar boos op worden? Heeft het zin om dat kind ergens afgezonderd van andere kinderen te laten werken? Moet je je zorgen maken om een kind dat niet of weinig praat? (Le Pichon, 2012) Het is van groot belang om meer te weten te komen over stille kinderen, zodat leerkrachten, en andere betrokkenen, uiteindelijk handvatten geboden kunnen worden over hoe deze kinderen zo optimaal mogelijke begeleid kunnen worden.

bijlagebijlagen de literatuur over tweede taalverwerving wordt een dergelijke periode van stilte, die vaak voorkomt in de eerste fases van het verwervingsproces van de tweede taal, ook wel 'de stille periode' genoemd. Over wat deze stille periode precies is, blijken de meningen echter verdeeld. Onderzoekers zijn het niet eens over de gemiddelde duur van deze periode, over de leeftijd waarop het voorkomt, en over de mate waarin kinderen 'stil' zijn. De onderzoeken die zijn gedaan, betreffen vaak 'casestudies' waarbij één of enkele stille kinderen worden beschreven, en bovendien zijn er voor deze onderzoeken verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd, wat het moeilijk maakt de kinderen, en onderzoeken, met elkaar te vergelijken. Om een duidelijk beeld te krijgen van hoe de stille periode er daadwerkelijk uitziet, is het belangrijk om onderzoek te doen naar een grote groep kinderen op een manier die ons in staat stelt de kinderen met elkaar te vergelijken. Hoe zorg je echter voor een eenduidige onderzoeksmethode die voldoende en betrouwbare resultaten oplevert en die het mogelijk maakt verschillende kinderen met elkaar te vergelijken? Het opstellen van een enquête die voldoet aan deze eisen is het doel van deze scriptie.

Le Pichon heeft in 2011 aan de hand van enquêtes een pilotstudy uitgevoerd naar stille kinderen in het Nederlands basisonderwijs. De resultaten uit dit onderzoek waren interessant, maar er bleken ook een aantal beperkingen in de enquête te zitten met betrekking tot de formulering van vragen en het responspercentage. Een analyse van deze enquête in combinatie met literatuur over de stille periode en over vragenlijstontwikkeling worden ingezet om een nieuwe enquête te ontwikkelen die antwoord kan geven op de volgende onderzoeksvraag:

Hoe manifesteren stille periodes zich bij kinderen in het Nederlandse basisonderwijs?

De ontwikkelde enquête wordt in een pilotstudy getest en aan de hand daarvan geoptimaliseerd. Door het ontwikkelen van een goede enquête, die (uiteindelijk) grootschalig inzetbaar is, wordt een eenduidige methode gehanteerd die ons in staat stelt verschillende kinderen met elkaar te kunnen vergelijken. Hoewel deze enquête voor dit onderzoek als pilotstudy wordt uitgevoerd en de resultaten dus van een beperkt aantal respondenten komt, proberen we aan de hand van de verkregen data toch een globaal beeld te schetsen van stille periodes. Daarnaast wordt door deze pilotstudy de ontwikkelde enquête getest en wordt deze aan de hand van de analyse van de resultaten waar nodig aangepast en verbeterd. Deze scriptie betreft dus in feite een verkennende studie om zowel de ontwikkelde enquête te testen en te optimaliseren, als om meer duidelijkheid te krijgen over de stille periodes van kinderen.

Deze scriptie is als volgt opgebouwd: in hoofdstuk 2 wordt uitgebreider ingegaan op de stille periode zoals deze wordt beschreven in de literatuur over tweede taalverwerving. Ook selectief mutisme, een ontwikkelingsstoornis waarbij kinderen in bepaalde situaties niet spreken, wordt hier kort aangestipt. Daaropvolgend wordt in hoofdstuk 3 de analyse van de enquête uit het onderzoek van Le Pichon. Hierbij wordt de enquête kort beschreven, maar er wordt vooral gekeken naar mogelijke verbeterpunten. Ook enkele interviews die naar aanleiding van de enquêtes zijn afgenomen met leerkrachten worden hiervoor gebruikt. Vervolgens wordt in hoofdstuk 4 op basis van de analyse uit hoofdstuk 2 en aan de hand van theorieën over het opstellen van vragenlijsten, uitgebreid ingegaan op de totstandkoming van de herziene enquête. Vragen die in dit hoofdstuk aan de orde komen zijn: waarom is er gekozen voor deze vorm van onderzoek? Waarom zijn bepaalde vragen gesteld? Hoe zijn deze vragen tot stand gekomen? In hoofdstuk 5 worden de resultaten die met de enquête zijn behaald besproken en waar mogelijke vergeleken met de resultaten van de eerdere enquête van Le Pichon. In hoofdstuk 6 volgen tenslotte de conclusies en discussie.

2. 'De' stille periode?

Zoals in de inleiding al werd genoemd, wordt er in de literatuur over tweede taalverwerving met regelmaat gesproken over 'de stille periode'. De meeste onderzoekers op dit gebied lijken het erover eens te zijn dat er zoiets als een 'stille periode' bestaat, maar over de precieze eigenschappen van, verklaringen voor en factoren die van invloed zijn op deze stille periode blijkt veel onduidelijkheid te bestaan. Veel onderzoek is gebaseerd op casestudies van één of enkele 'stille' kinderen en bovendien hanteren de verschillende onderzoekers verschillende methodes. Dit maakt het moeilijk om de kinderen uit de verschillende onderzoeken met elkaar te vergelijken en generaliserende conclusies te trekken. In dit hoofdstuk worden eerst de verschillende visies die bestaan op 'de' stille periode, zoals die in de tweedetaalverwerving wordt beschreven, naast elkaar gezet, om een zo compleet mogelijk beeld te schetsen van de heersende opvattingen. Vervolgens wordt een andere vorm van stilte die voorkomt bij kinderen kort aangestipt: selectief mutisme.

2.1 Omschrijvingen

Over het algemeen wordt gesteld dat de stille periode voorkomt bij kinderen die in een omgeving terecht komen waarin zij een nieuwe taal moeten leren. Het betreft kinderen die met de nieuwe taal in aanraking komen als zij al minimaal een redelijke beheersing hebben van hun eerste- of moedertaal, de taal die ze thuis het meeste horen en waarin ze worden opgevoed. Deze kinderen worden *successief tweetalige* kinderen genoemd. Vaak wordt drie jaar tussentijd tussen de eerste blootstelling aan de moedertaal en de eerste blootstelling aan de nieuwe, tweede taal, aangehouden voordat er wordt gesproken van successieve tweedetaalverwerving (Gillis & Schaerlaekens, 2000; 349). Als het kind al vanaf jonger dan ongeveer drie jaar met twee talen opgroeit, wordt er gesproken van *simultane tweetaligheid*. Successieve tweetaligheid kan zich op verschillende manieren manifesteren: bijvoorbeeld wanneer een gezin emigreert naar een land waar een andere taal wordt gesproken of wanneer een kind thuis in een andere taal dan de omgevingstaal wordt opgevoed en het de omgevingstaal moet gaan leren wanneer het naar school gaat.

Zoals de naam *stille periode* al doet vermoeden, gaat het om een periode die het kind doormaakt en die gekenmerkt wordt door de afwezigheid van spraak. Er zijn echter een aantal factoren die een adequate definiëring van dit verschijnsel bemoeilijken. Deze verschillende factoren worden hieronder besproken.

2.1.1 Wat is stilte?

Bij het definiëren van de stille periode (dat wil zeggen, de stille periode zoals die binnen de tweedetaalverwerving wordt beschreven) blijkt ten eerste dat het moeilijk te bepalen is wat 'afwezigheid van spraak' precies inhoudt (zie bijvoorbeeld: Granger, 2004). Wat houdt 'stil' eigenlijk in binnen de grenzen van de stille periode? Is er alleen sprake van een stille periode als het kind *volledig* zwijgt in de doeltaal? Of kan er ook sprake zijn van een stille periode als het kind wel spreekt, maar slechts een beperkte hoeveelheid spraak produceert? En maakt het daarbij ook nog uit om wat voor soort uitingen het gaat? Het verschil in opvatting hierover is een van de oorzaken van de verschillende omschrijvingen die worden gegeven voor de stille periode.

Gibbons spreekt zijn visie heel sterk uit in zijn artikel '*Silent Period: an Examination*': er is sprake van een stille periode als het kind stil is in de doeltaal en in zijn ogen betekent 'stil' dat het kind *volledig* zwijgt (Gibbons, 1985). Elke vorm van spraak die het kind in de doeltaal produceert, verbreekt volgens hem de stille periode. Hoewel Gibbons de enige lijkt te zijn die zo'n strikte definitie hanteert, neigt ook Ellis er naar deze definitie van een stille periode te onderschrijven, al spreekt hij zijn standpunt minder direct uit (Ellis, 2008: 75-76). Hij schrijft dat de eerste fases van de tweedetaalverwerving vaak worden gekenmerkt door een stille periode, gevolgd door een periode waarin kinderen niet-creatieve spraak produceren, zoals gememoriseerde zinnen en vaste patronen. Deze tweede fase ziet hij blijkbaar als een andere fase dan de stille periode, en het onderscheid tussen de twee komt dus neer op het al dan niet aanwezig zijn van enige vorm van spraak.

Aan de andere kant zijn er onderzoekers die een definitie van de stille periode hanteren waarin bepaalde spraakuitingen toch binnen de grenzen vallen. Krashen (1982), Dulay et al. (1982) en Saville-Troike zijn enkele aanhangers van dit standpunt. Saville-Troike (1988) stelt dat een kind in de stille periode niet *volledig* hoeft te zwijgen in de doeltaal, maar dat een duidelijke vermindering in spraak gericht op sprekers van die taal voldoende is om te spreken van een stille periode. Krupa-Kwiatkowski (1998) neemt dit standpunt van haar over in haar beschrijving van de stille periode van haar zoontje Martin. Ook door Dulay et al. (1982: 109) wordt gesteld dat er sprake is van een stille periode als het kind of volledig stil is, of als het uitsluitend een bepaald soort uitingen produceert. Dulay et al. maken hierbij een onderscheid tussen creatieve spraak aan de ene kant en formulaire spraak aan de andere kant. Deze laatste kan worden beschouwd als het uitsluitend produceren van vaste patronen, herhalingen en/of imitaties van uitingen van anderen. Kinderen die deze vormen van spraak produceren vallen volgens hen binnen de stille periode. Kinderen die spontane, creatieve spraakuitingen produceren vallen echter buiten de definitie. Krashen (1985: 9-10) maakt ditzelfde onderscheid, en rekent ook gememoriseerde zinnetjes tot de formulaire spraak. Dat kinderen deze

zinnetjes niet altijd op het gepaste moment gebruiken, laat zien dat het nog ongeanalyseerde 'brokken' taal zijn, waarvan de betekenis niet (volledig) bekend is. Krashen illustreert dit met een sprekend voorbeeld van een kind dat net twee maanden in de Verenigde Staten woonde en toen een kennis van hem begroette met '*I kick you ass*' (1982: 58).

2.1.2 Duur

Een tweede punt waarover weinig duidelijkheid bestaat, betreft de gemiddelde duur van de stille periode. Aan de ene kant worden perioden genoemd van gemiddeld twee jaar (Ruttink, 2010), terwijl Gibbons (1985) aan de andere kant in zijn onderzoek stelt dat de gemiddelde stille periode 'slechts' twee weken duurt, maar dat er zeer grote individuele variatie is. Krashen (1982) beschrijft de stille periode als een fenomeen dat enkele uren tot meerdere maanden kan aanhouden en Tabors (in: Toppelberg et al., 2005) schrijft dat een stille periode niet langer dan zes maanden duurt. Aangezien Gibbons spreekt van grote individuele variatie, kun je je afvragen of het zinnig is om een 'gemiddelde duur' aan te geven. Overigens is een mogelijke verklaring voor het lage gemiddelde dat Gibbons noemt deels terug te voeren op zijn definitie van de stille periode. Wat bij hem binnen de stille periode valt, is uitsluitend de fase waarbinnen een kind *helemaal niet* spreekt, terwijl anderen de fase van formulaire spraak wel meerekenen. Dat andere onderzoekers een langere gemiddelde duur beschrijven is dus niet verrassend.

2.1.3 Leeftijd

Een ander punt waarop de onderzoeken verschillende resultaten zien, betreft de leeftijd waarop de stille periode voorkomt. Tabors (in: Toppelberg et al., 2005) schrijft dat de stille periode het meeste voorkomt bij drie- tot achtjarigen en dat deze bij jonge kinderen langer duurt dan bij oudere kinderen. Echter, de studie van Gibbons (1985) en de pilotstudy van Le Pichon (2012) lieten beiden zien dat het lang niet uitsluitend de jongste kinderen op school zijn die een dergelijke periode doormaken; zij vonden geen significant verschil tussen het aantal jonge en het aantal oudere kinderen dat stil was. Daarnaast blijkt ook onder volwassenen een stille periode wel eens voor te komen, zoals Krashen schrijft (1982: 81). Hij illustreert dit met een voorbeeld van Varvel uit 1979, waarin een Taiwanese vrouw negen weken lang niet sprak in de lessen Engels. Als ze direct werd aangesproken gaf ze slechts fluisterend minimale antwoorden. In tegenstelling tot de stille periodes beschreven hierboven en zoals die meestal bij kinderen optreden, (in een informele, natuurlijke taalleersituatie) betrof het in dit voorbeeld een formele leersituatie, (expliciete taallessen).

2.1.4 Bewust of onbewust?

Ten slotte is er de discussie of het kind bewust kiest om stil te zijn of dat het een onbewust proces is. Opvallend in Ellis' omschrijving van de stille periode is zijn woordkeuze. Hij zegt dat het kind '*opt[s] for silence*', kiest voor stilte, en '*refuse[s] to speak English*', weigert Engels te spreken, (de doeltaal van het desbetreffende kind was Engels). Deze woordkeuze impliceert dat de stille periode volgens Ellis een verschijnsel is waarvoor het kind bewust kiest. Wat deze 'bewuste keuze' van het kind betreft zit hij op één lijn met Saville-Troike (1988), die schrijft dat kinderen een stille periode kunnen doormaken op het moment dat ze zich realiseren dat ze een andere taal spreken dan hun omgeving. Volgens haar kan het dus voorkomen dat een kind in de klas in eerste instantie wel tegen de leerkracht en zijn klasgenootjes praat, maar dat het dit doet in zijn moedertaal, en dus niet in de doeltaal. Dit houdt het kind vol totdat hij zich realiseert dat de taal die hij spreekt niet dezelfde taal is als die die door de anderen gesproken wordt. Op dat moment besluit hij te zwijgen. Saville-Troike heeft voor haar onderzoek kinderen geïnterviewd die dit bevestigen. Zo vertelde een Chinees kind uit haar onderzoek bijvoorbeeld dat het was gestopt met praten tegen zijn leerkracht en de andere kinderen van zijn groep omdat het wist dat zij een andere taal spraken en geen Chinees zouden gaan leren. Hoewel bovengenoemde factoren ervoor pleiten dat de stilte van het kind een keuze is, lijken oorzaken die worden aangedragen voor de aanwezigheid van een stille periode, zoals onbegrip en het opbouwen van competentie (zie paragraaf 1.2 voor meer details) echter te impliceren dat er geen sprake is van een keuze van het kind, maar dat het 'simpelweg' nog niet in staat is tot productie.

2.2 Waarom is er een stille periode?

De redenen die genoemd worden voor de aanwezigheid van een stille periode zijn meestal taalkundig van aard. Krashen (1985: 103), Dulay et al. (1982) en Gibbons (1985) zijn het er allemaal over het eens dat het te maken heeft met een gebrek aan passieve kennis, begrip in de doeltaal. Ook Appel en Vermeer (1996: 150) stellen dat begrip vooraf gaat aan productie. Dulay et al. (1982: 108-109) schrijven dat kinderen tijdens een stille periode door te luisteren worden geholpen bij het vergroten van hun competentie in de doeltaal. Krashen gebruikt de term *competentie* op een vergelijkbare manier: in de stille periode heeft de taalleerder nog niet genoeg competentie in de doeltaal verworven om te kunnen spreken; en luisteren naar de doeltaal biedt het kind de kans deze competentie te ontwikkelen. Zowel Krashen als Dulay et al. stellen dus dat de spraak 'vanzelf' komt als de passieve kennis genoeg ontwikkeld is. Gibbons heeft een iets andere invalshoek dan Krashen en Dulay et al.. Hij zegt namelijk dat de oorzaak van de aanwezigheid van een stille periode ligt bij de periode van onbegrip die tweedetaalverwervers in het begin van het taalverwervingsproces doormaken. Het kind komt in aanraking met een nieuwe taal en wordt overvallen door een grote hoeveelheid input waar het nog niets van kan begrijpen, laat staan dat hij het kan spreken. Zodra het,

volgens Gibbons, echter passieve kennis heeft verworven, zal ook de spraak snel komen. Dit kunnen volgens hem dan formulaire uitingen zijn, of creatieve uitingen. Als de echte stille periode langer dan een paar weken duurt, zou er volgens hem mogelijk sprake kunnen zijn van invloed van psychologische factoren. Welke factoren hij hiermee bedoelt laat hij echter in het midden. Het verschil tussen Krashen en Dulay et al. aan de ene kant en Gibbons aan de andere kant, is dus dat de eerste twee stellen dat er een focus ligt op het vergroten van begrip in de doeltaal, terwijl de tweede zegt dat er een gebrek is aan begrip in de doeltaal.

Harder (1980) geeft een heel andere oorzaak voor de aanwezigheid van een stille periode. Hij schrijft dat de meeste leeders waarschijnlijk een soort grens hebben gesteld met betrekking tot de mate van reductie in hun spraak die ze zichzelf toestaan. Als zij vinden dat de uitingen die zij (zouden kunnen) produceren onder die grens vallen, dan zeggen ze liever helemaal niets. Onzekerheid over de eigen taalbeheersing is volgens Harder dus een belangrijke factor.

2.3 Factoren die van invloed zijn op het al dan niet voorkomen van een stille periode

De verklaringen genoemd in paragraaf 1.2 lijken op te gaan voor alle kinderen. Als een kind met een andere taal is opgegroeid dan de taal die op school wordt gesproken, is het, intuïtief bekeken, ook niet vreemd dat het kind niet direct honderduit begint met praten zodra het voor het eerst in aanraking komt met de betreffende tweede taal. Het is immers moeilijk spreken in een taal die je niet kent. Echter, een van de opvallendste kenmerken van de stille periode is dat deze niet bij alle kinderen voorkomt. Waarom de periodes van stilte soms volledig uitblijven en waarom ze bij het ene kind veel langer duren dan bij het andere kind zijn tot nu toe niet of onvolledig beantwoorde vragen. Wat hieruit in elk geval afgeleid kan worden, is dat er andere factoren dan de hierboven genoemde linguïstische meespelen bij het al dan niet voorkomen van een stille periode.

Gibbons (1985) schrijft dat het optreden van zo'n periode afhankelijk zou kunnen zijn van hoe hoog de noodzaak is voor het kind om in de doeltaal te gaan spreken. Zijn er kinderen in de omgeving die dezelfde moedertaal hebben? Dan zou dat de noodzaak om in de doeltaal te gaan spreken kunnen verlagen, en de duur van de stille periode dus verlengen. Zijn er echter helemaal geen kinderen die dezelfde moedertaal hebben, en spreekt iedereen om het kind de doeltaal, dan verhoogt dit voor het kind de noodzaak ook deze taal te gaan spreken, wat de duur van een stille periode dan weer verkort.

Daarnaast, schrijft Gibbons, zou ook de etnische achtergrond invloed hebben op het wel of niet voorkomen en/of de duur van de stille periode. Van Indianen is het volgens hem bijvoorbeeld bekend dat zij meer waarde hechten aan stilte, en dat zij liever niet willen spreken voordat ze er zeker van zijn dat ze het goed zullen doen. Ook Aziaten worden genoemd als etnische groepering die vergeleken met de westers georiënteerde culturen, een positievere waarde hechten aan stilte. (Gibbons, 2005).

Saville Troike noemt als een mogelijke factor die van invloed zou kunnen zijn op het al dan niet voorkomen van een stille periode het karakter van het kind. Ze onderscheidt *other directed learners* en *inner directed learners*, waarbij de eerste groep assertief is in zijn communicatieve pogingen en de laatste zich meer focust op de 'taalcode', het taalsysteem. Het zijn volgens haar kinderen die in de categorie inner directed learners vallen die een stille periode doormaken (Saville-Troike, 1988: 567-568). Opvallend genoeg stelt zij ook dat deze laatste over het algemeen succesvollere taalleerders zijn dan de eerste. Inner directed learners zouden veel 'private speech' gebruiken; aan niemand gerichte spraak, die bedoeld is om zich de taal eigen te maken. Het kind 'oefent' hier als het ware eerst voor zichzelf, voordat het publiekelijk gaat spreken.

Uit onderzoek naar tweedetaalverwerving in het algemeen wordt vaker gesproken over 'individuele verschillen'. Granger (2004: 23) citeert Selinker die zelfs stelt dat een theorie over tweedetaalverwerving waarin individuele verschillen geen centrale plaats krijgen, niet als volwaardig gezien kan worden. Individuele verschillen die genoemd worden zijn bijvoorbeeld geslacht, leeftijd, en hoeveelheid en kwaliteit van de input. Krashen (1982: 82) suggereert bijvoorbeeld dat als er meer begrijpelijke input geproduceerd zou worden tegen kinderen, de stille periode misschien korter zou duren. Maar ook meer persoonlijke factoren zoals motivatie, aanleg, intelligentie, en gevoeligheid voor angst worden genoemd. Ruttink (2010) noemt als mogelijke factoren een verhuizing en het moment waarop een kind voor het eerst naar de kinderopvang of naar school gaat.

2.4 Selectief Mutisme

In bovenstaande paragrafen is 'de' stille periode uitvoerig aan bod gekomen. Er wordt in de literatuur echter nog een andere vorm van stilte bij kinderen beschreven: selectief mutisme. In deze paragraaf wordt selectief mutisme om twee redenen kort toegelicht. Ten eerste gaat het bij deze stoornis ook om kinderen die in bepaalde situaties niet spreken. Wat dat betreft is er dus een duidelijke overeenkomst met de stille periode in de tweedetaalverwerving. Daarnaast valt het onderwerp van deze scriptie onder het interdisciplinaire onderzoeksproject van Le Pichon en De Jonge, waarbinnen zowel uitvoerig naar de stille periode als naar selectief mutisme wordt gekeken.

Zoals gezegd is selectief mutisme een verschijnsel waarbij iemand in bepaalde situaties niet spreekt. Het is bij een stil kind in de klas dan ook vaak niet meteen te zeggen of het gaat om een 'gewone' stille periode die voorkomt bij tweedetaalleerders of dat er sprake is van selectief mutisme. Er is echter ook een groot verschil tussen selectief mutisme en de stille periode, de eerste is namelijk omschreven als een ontwikkelingsstoornis, terwijl de tweede gezien wordt als een min of meer natuurlijke fase in het proces van de tweedetaalverwerving. Voor selectief mutisme is er ook, in tegenstelling tot voor de stille periode, een vrij duidelijke (dat wil niet zeggen makkelijke) procedure voor de diagnosticering. Op haar website '*Spreekt voor zich*' (2012), gericht op kinderen en jongeren met selectief mutisme, noemt De Jonge vijf criteria aan de hand waarvan de diagnose gesteld kan worden. Deze criteria zijn opgenomen in de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* (DSM-IV) en worden hieronder kort beschreven.

- A. Het kind praat in minstens één situatie consequent niet, terwijl het normaal praat in andere situaties;
- B. De stoornis belemmert het functioneren op school of de sociale communicatie;
- C. Het zwijgen duurt langer dan een maand (en blijft niet beperkt tot de eerste maand op school);
- D. Het niet praten wordt niet veroorzaakt door een gebrek aan kennis van, of vertrouwen met, de doeltaal;
- E. De problemen kunnen niet op een andere manier verklaard worden, bijvoorbeeld door spraak- of taalstoornissen, en komen niet uitsluitend voor tijdens een psychose, schizofrenie of pervasieve ontwikkelingsstoornis (Spreekt voor zich, 2012).

Één van de belangrijkste vragen binnen het onderzoek van Le Pichon is waar de grens getrokken kan worden tussen 'de' stille periode aan de ene kant en selectief mutisme aan de andere kant. Is er sprake van een kwalitatief verschil en zijn het echt twee verschillende verschijnselen? Of is er sprake van een kwantitatief verschil en gaat de stille periode als deze maar lang genoeg aanhoudt, vanzelf over in selectief mutisme? Dit zijn geen vragen waarop binnen deze scriptie een antwoord wordt gezocht, maar zij schetsen wel de achtergrond waarbinnen deze scriptie wordt uitgevoerd.

2.5 Samenvattend

Samenvattend kan worden gesteld dat er over de stille periode veel geschreven is, maar dat er ook veel verschil bestaat in wat er over geschreven wordt. De duur van de periode, de leeftijd waarop de stille periode voorkomt en de mate waarin het kind stil is, zijn enkele punten waarover geen consensus heerst. Je kunt je afvragen of de periodes van volledig zwijgen, zoals Gibbons de stille

periode beschrijft, en de periodes van formulaire spraak, zoals onder andere Saville-Troike en Ruttink de stille periode beschrijven, twee kanten zijn van dezelfde medaille, of dat er eigenlijk twee medailles zijn. Daarnaast, en dat is zoals gezegd ook de focus van het onderzoek van dr. Le Pichon, kun je je dezelfde vraag stellen over selectief mutisme en de stille periode. In deze scriptie blijft de aandacht echter gericht op stille periodes en de vraag hoe daaromtrent meer duidelijkheid gecreëerd kan worden.

3. Methodologische Analyse

In dit hoofdstuk worden de enquêtes die gebruikt zijn voor het onderzoek van Le Pichon geanalyseerd. Met deze analyse wordt gezocht naar beperkingen van de enquête zodat deze voor vervolgonderzoek naar stille kinderen verbeterd kan worden.

De enquêtes zijn binnen het TRAMproject ingezet om te verkennen hoe vaak een stille periode voorkomt bij kinderen in het Nederlandse basisonderwijs. Voor dit onderzoek is de enquête verstuurd naar 33 scholen, verspreid over in totaal 40 locaties, in (de regio van) één van de grootste steden van Nederland. De enquête werd gericht aan de leerkrachten van groep 1 tot en met groep 6. Om de exacte omvang van de aangeschreven doelgroep te berekenen, heb ik via de websites en/of de (online) schoolgidsen van de respectievelijke scholen het totaal aantal klassen dat binnen deze doelgroep valt opgezocht¹ (zie voor een volledig overzicht van het aantal klassen per school bijlage I). Dit aantal betreft 354. Van de 33 aangeschreven scholen zijn er 8 die de enquêtes hebben teruggestuurd. In eerste instantie lijkt dit een redelijk responspercentage van ongeveer 24%; percentages van rond de dertig procent worden genoemd als 'redelijk' in onderzoek waarbij gebruik wordt gemaakt van per post verstuurd enquêtes (Saunders et al. et al, 2004: 295). Het responspercentage ligt echter een stuk lager wanneer er wordt gekeken naar het aantal *klassen* dat heeft meegewerkt. In totaal waren dat er 48², wat neerkomt op slechts 13,5% van de in totaal 354 klassen. Hoewel een laag responspercentage een bekend probleem is in onderzoek waarbij enquêtes worden ingezet, maar slechts dertien procent respons op een vrij specifiek gerichte doelgroep is opvallend weinig (zie bijvoorbeeld: Saunders et al., 2004; Dörnyei, 2003). De belangrijkste consequentie die een laag responsgehalte met zich mee kan brengen, is dat de betrouwbaarheid van de data in het geding komt. Immers, hoe minder gegevens, des te minder sluitende conclusies er getrokken kunnen worden.

In dit hoofdstuk wordt gezicht naar mogelijke verklaringen voor het lage responspercentage en wordt er tevens gekeken naar (de invloed van dit percentage op) de betrouwbaarheid van de dataset. Ook op inhoudelijke beperkingen wordt ingegaan. Zowel de enquêtes als daarnaast enkele interviews die naar aanleiding van het lage responspercentage met leerkrachten en een directeur zijn gehouden, worden voor deze analyse ingezet. Het hoofdstuk sluit af met een overzicht van

¹ Voor één school was deze informatie niet beschikbaar en daarom is in dat geval het gemiddeld aantal klassen gerekend dat per school uit de overige data is berekend. Dit gemiddelde was 9.

² Er zijn in totaal 49 formulieren retour gezonden, één hiervan is echter van een intern begeleider die de enquête niet heeft ingevuld maar erop heeft aangegeven graag meer informatie te willen krijgen over stille kinderen. Dit formulier wordt daarom niet meegeteld.

verbeterpunten die voortvloeien uit de analyse. Deze verbeterpunten worden in het volgende hoofdstuk ingezet bij het opstellen van een herziene enquête voor volgend onderzoek naar stille kinderen in het basisonderwijs.

3.1 Beschrijving Enquête

Om een globaal beeld te schetsen van de gebruikte enquête wordt hieronder een korte omschrijving gegeven. De volledige enquête is te vinden in bijlage II.

De enquête bestaat uit vier onderdelen, namelijk:

- 1) Vragen³ over algemene gegevens (naam school, groep, aantal leerlingen)
- 2) Vragen over volledig stille kinderen (leeftijd, geslacht, duur stilte, meertaligheid)
- 3) Vragen over kinderen die weinig of heel zacht praten (leeftijd, geslacht, duur stilte, meertaligheid)
- 4) Vragen over een eventuele speciale aanpak van de stille kinderen en mogelijkheid tot het invullen van contactgegevens bij interesse in meer informatie.

Onderdeel 1 staat rechts bovenaan in een apart vak bovenaan de pagina. De onderdelen 2, 3 en 4 bevatten vragen genummerd van 1 tot 7. De enquête beslaat in totaal vijf pagina's. Behalve de begeleidende brief die met de enquêtes is meegestuurd naar de scholen, is er op het enquêteformulier zelf geen extra uitleg of informatie over het onderzoek opgenomen.

De enquête is naar de directeurs van de scholen gestuurd, met in de enveloppe een begeleidende brief, de enquêtes en een retourenveloppe. In de brief werd vermeld dat de enquête bedoeld was voor de leerkrachten van groep 1 t/m groep 6.

3.2 Een kritische blik

Een analyse van het enquêteformulier levert een aantal interessante bevindingen op. Ten eerste zijn de algemene gegevens (onderdeel 1), vaak niet volledig ingevuld. Ten tweede levert vraag één in combinatie met vraag drie in een aantal gevallen duidelijk verwarring op en ten slotte blijkt ook één specifieke vraag in onderdeel 3 onduidelijkheid te brengen. Deze drie punten worden in de paragrafen 2.2.1 – 2.2.3 uitgebreid besproken.

3.2.1 Algemene gegevens

Op twaalf formulieren zijn de algemene gegevens niet volledig ingevuld, wat neerkomt op een kwart van de gevallen. Daar komt nog bij dat 9 respondenten de *naam* van de groep hebben ingevuld in plaats van om welke groep het gaat (bijvoorbeeld *middenbouw 1*, of *paars* in plaats van *groep X*). Bij

³ Het woord 'vragen' wordt in deze scriptie gebruikt voor alle verschillende items die in de enquêtes zijn opgenomen. Dus ook als het geen *vraag* in de strikte zin van het woord betreft, maar bijvoorbeeld een stelling of invul item wordt deze term gehanteerd.

bijna de helft van de enquêtes ontbreken er dus belangrijke data. Want hoewel deze vragen niet direct betrekking hebben op stille kinderen, zijn ze zeer relevant om iets te kunnen zeggen over de prevalentie van stille kinderen. In welke groepen komen zij het meest voor en hoe vaak treedt een stille periode op? Dat deze gegevens zo vaak niet zijn ingevuld is dus zeer onwenselijk.

In de interviews werd de leerkrachten gevraagd naar onduidelijkheden in de enquête en waarom bepaalde gegevens niet waren ingevuld. Uit het interview met de directeur (IV1)⁴ van een van de scholen kwam naar voren dat een mogelijke verklaring is dat de leerkrachten de formulieren niet zorgvuldig (genoeg) hebben gelezen. IV2 noemt twee andere mogelijke redenen voor het niet invullen van de gegevens. Ten eerste zegt deze leerkracht dat *'er waarschijnlijk is verteld dat het centraal wordt ingeleverd, dus heb ik het verder niet meer ingevuld.'* Dit impliceert dat de leerkracht verwacht dat een ander de gegevens invult of dat het überhaupt niet nodig is om de gegevens in te vullen. Deze leerkracht geeft ook aan dat er duidelijk bij de enquête vermeld zou moeten worden dat alles moet worden ingevuld. Er blijkt dus de nodige uitleg over de precieze invulling van de enquête te ontbreken.

3.2.2 Helemaal stil of heel weinig praten?

Zoals gezegd bestaan de onderdelen twee en drie uit vragen over respectievelijk helemaal stille kinderen en kinderen die weinig of heel zacht praten. Echter, bij de eerste vragen over volledig stille kinderen wordt er niet aangegeven dat er later in de enquête vragen volgen over kinderen die *niet volledig* stil zijn. Hoewel de toevoeging *'d.w.z. nooit spreken'* bij de vraag over volledig stille kinderen benadrukt dat het bij deze vraag echt uitsluitend gaat om *volledig* stille kinderen, blijkt er in enkele gevallen toch onduidelijkheid te zijn geweest. Drie leerkrachten zijn begonnen met het invullen van vraag één, om er vervolgens bij vraag drie achter te komen dat de gegevens eigenlijk daar ingevuld hadden moeten worden, omdat het geen kind betrof dat *volledig* stil is. Dit is op het enquêteformulier aangegeven met opmerkingen als *'sorry, verkeerd ingevuld'* of *'1 ← vraag 3'*. In de literatuur over het opstellen van enquêtes wordt benadrukt dat het geven van duidelijke instructie en/of voorbeelden bij vragen belangrijk is (zie bijvoorbeeld: Korzilius, 2000: 87 en Dörnyei, 2003: 27). Een mogelijke verklaring voor de verwarring die bij deze vraag is ontstaan zou dan ook het ontbreken van instructies kunnen zijn. In de interviews wordt dit door de leerkrachten bevestigd. Verklaringen die door IV3 gegeven worden voor de verwarring zijn bijvoorbeeld *'Ik heb niet de verschillende nuances verwacht'* en *'misschien is een soort van inleiding wel een goed idee'*. Deze leerkracht miste dus duidelijk informatie over de opbouw en de structuur van de enquête. Ook uit IV1 blijkt dat extra

⁴ Tot op heden zijn er interviews afgenomen met vier leerkrachten en één directeur van enkele scholen die wel hebben meegewerkt aan het onderzoek. Er wordt gerefereerd aan de interviews en de geïnterviewde door middel van de afkorting IV1 – IV5 (InterView1-5).

uitleg op het enquêteformulier zelf mogelijk een oplossing zou kunnen zijn: *'geef er een duidelijke omschrijving bij, want de begeleidende brief wordt alleen aan het begin gelezen [...] De informatie en de vragenlijst lopen dan langs elkaar heen.'* IV4 geeft een interessante verklaring van een andere aard. Deze leerkracht vraagt zich af wanneer je een kind als *helemaal* stil omschrijft en wanneer niet. *'Ik heb kinderen in de klas gehad, nu zijn het er ook weer twee, die er met heel veel pijn en moeite een woordje uit krijgen, maar toch echt wel heel stil zijn. Daar zat bij mij de verwarring.'* Dit is een opmerking waarbij de leerkracht precies haar vinger op de zere plek legt en die precies anticipeert op de theorieën in hoofdstuk 1, waar de vraag *'wat is stilte?'* de meeste onduidelijkheid oplevert. Als een kind af en toe één woordje produceert, kun je dan zeggen dat het kind volledig stil is? Volgens Gibbons niet, maar deze leerkracht twijfelt daar duidelijk aan (Gibbons, 1985). Wat dit betreft lijkt deze enquête wat beperkt te zijn; leerkrachten krijgen niet de kans om informatie en nuances te geven over de mate waarin een kind stil is. Deze leerkracht geeft overigens ook, net als IV1 en IV3, als suggestie om extra uitleg in de enquête op te nemen, om daarmee meer duidelijkheid te creëren. Echter, het doel van deze enquête was niet het verkrijgen van een uitgebreid beeld van de stille kinderen, maar het verkrijgen van een beeld van het aantal stille kinderen aan de hand van een zo kort mogelijke vragenlijst. Dat er daarom slechts een beperkt aantal vragen is gesteld is niet verrassend. Het is echter wel belangrijk om mee te nemen dat er respondenten zijn die de kans tot nuancering blijkbaar missen.

3.2.3 Zacht praten ≠ fluisteren

Een punt dat in deze enquête problematisch is gebleken, betreft het onderscheid dat is aangebracht tussen volledig stille kinderen en niet volledig stille kinderen. Het eerste deel van de enquête betreft kinderen die helemaal stil zijn, het tweede gedeelte betreft kinderen die bijna helemaal stil zijn. De vraag over deze tweede groep kinderen werd als volgt omschreven:

'Heeft u kinderen in de klas die niet helemaal stil zijn, maar die bijna helemaal stil zijn of heel zachtjes praten?' Ten eerste is dit een lange, gecompliceerde zin; iets dat volgens onder andere Korzilius vermeden dient te worden (Korzilius, 2000: 69). Maar er is een tweede beperking die tot uiting komt in het vervolg van deze vraag. Wanneer de docent *'ja'* invult, dient hij enkele gegevens in te vullen over het betreffende kind. De vraag over hoe lang het kind al stil is, is echter als volgt gesteld: *'Het kind fluistert op school sinds...'*. De vraagstelling op dit punt in de enquête heeft veel reacties teweeggebracht bij de respondenten.

In totaal hebben zeventien leerkrachten een commentaar geschreven bij deze vraag. Van de 32 leerkrachten die hebben aangegeven een kind in de klas te hebben dat weinig of zacht praat is dat 53%! De opmerkingen hebben in de meeste gevallen betrekking op het woord *'fluisteren'*, dat

duidelijk als iets anders wordt gezien dan *'bijna helemaal stil zijn of zachtjes praten'*, waar het in de eerder gestelde vraag om ging. De volgende bijschriften bij de vraag illustreren deze aanname: *'fluistert niet maar praat weinig en vooral zacht'*, *'praat zachtjes'*, *'fluistert niet'*, *'kind fluistert niet maar praat zo min mogelijk in groepsverband/kringgesprekken'*, *'slechte vraagstelling'* en *'niet van toepassing'*. Ook in het interview met IV5 wordt door de leerkracht benadrukt dat er een verschil bestaat tussen fluisteren en zacht praten: *'kinderen die weinig praten wil niet zeggen dat de kinderen fluisteren. Een fluisterend kind kan heel veel praten.'*

Daarnaast hebben de respondenten opmerkingen geplaatst over de antwoordmogelijkheden die bij deze vraag gegeven stonden. De antwoordmogelijkheden zijn als volgt:

- *minder dan 3 maanden*
- *minder dan 6 maanden*
- *minder dan 1 jaar*
- *minder dan 18 maanden*
- *minder dan 2 jaar*

Een belangrijke eis die gesteld wordt aan meerkeuze vragen is dat ze, zoals onder andere Korzilius en Baarda et al. het omschrijven, *'uitputtend'* zijn (Korzilius, 2000: 75; Baarda et al. 2000: 55). Dit wil zeggen dat de antwoorden alle mogelijkheden moeten dekken. In dit onderzoek was het de bedoeling een indicatie te krijgen van de duur van de gemiddelde stille periode bij kinderen. Dit komt niet op de week nauwkeurig aan, vandaar dat de antwoordopties, terecht, vrij breed gekozen zijn. Echter, de respondent heeft geen mogelijkheid om aan te geven dat de stilte *langer* dan twee jaar duurt of dat het kind al stil is sinds het op school zit. Uit de bijschriften van de leerkrachten op de enquêteformulieren blijkt dat ze deze antwoordmogelijkheden duidelijk missen: *'optie 'hele schoolcarrière' mist'*, *'sinds op school'*, *'altijd al'*, *'al hele schoolcarrière'*. Ook in een van de interviews (IV5) wordt aangegeven dat de vraag over de duur van de stille periode *'vreemd'* en *'een beetje raar'* is.

Ten slotte is er bij deze vraag door een aantal leerkrachten een specificatie aangebracht van de situaties waarin het betreffende kind wel of niet (zachtjes) spreekt. De enquête zelf biedt geen mogelijkheid tot deze specificatie en deze optie wordt duidelijk gemist door enkele respondenten. Voorbeelden van dit soort specificaties zijn *'praat wel met kinderen, maar beantwoordt geen vragen'*, *'kind fluistert niet maar praat zo min mogelijk in groepsverband/kringgesprek'*. Ook uit de interviews blijkt dat sommige leerkrachten graag meer gedetailleerde antwoorden zouden willen kunnen geven. IV3 zegt letterlijk *'ook een idee is het om op het enquêteformulier aan te geven in welke situaties het kind stil is en in welke situaties het kind wel durft te spreken. De vraag kan toch*

kort gesteld worden en dan heb je wel belangrijke informatie te pakken.’. Ook IV5 vraagt zich af of er met deze enquête genoeg informatie verkregen wordt voor onderzoek naar stille kinderen. Deze leerkracht geeft bovendien aan dat ze het prettig vindt *‘dat het nu zo kort is. Maar als er daarna nog veel vervolgt is, dan doe ik het liever in één keer.’* Uit deze opmerkingen van IV3 en IV5 kan worden opgemaakt dat niet elke leerkracht het erg zou vinden om mee te werken aan een uitgebreidere enquête, mits ze het gevoel hebben een zinvolle bijdrage te leveren door voldoende informatie te kunnen verstrekken. Dat deelname daardoor mogelijk meer tijd in beslag neemt hoeft, afgaande op de interviews, geen probleem te zijn.

3.2.4 Wijder verspreiden

Een interessante opmerking die gemaakt werd tijdens IV1 is dat de betreffende school bijna wekelijks gevraagd wordt om mee te werken aan een onderzoek. De voor deze enquête benaderde regio is er één met verschillende HBO- en universitaire pedagogische studies en volgens IV1 daarom een geliefd doelwit voor onderzoekers. Er moeten door de school dus keuzes gemaakt worden over aan welk onderzoek er wel en niet wordt deelgenomen. Om een hoger responspercentage te verkrijgen adviseert IV1 dan ook de enquêtes in een groter gebied te verspreiden; naar scholen buiten de regio, waar geen pedagogische opleidingen aangeboden worden. De kans dat scholen daar net zo dikwijls benaderd worden als binnen de nu benaderde regio is volgens hem veel kleiner, wat de kans dat zij meewerken aan een onderzoek een stuk groter maakt.

3.2.5 Geen interesse?

Zoals hierboven genoemd krijgen scholen in de regio utrecht een legio aan verzoeken tot medewerking aan allerlei onderzoeken. Het selecteren van onderzoeken waaraan zij mee willen werken, wordt uitsluitend bepaald door de interesses van de school. Onderwerpen die binnen de school al de aandacht hebben, zullen verkozen worden boven onderwerpen die helemaal niet spelen binnen de school. Mogelijkerwijs is dit ook een verklaring voor het lage responspercentage bij dit onderzoek; leerkrachten krijgen niet te maken met stille kinderen (of hebben er geen last) en vinden het dus niet de moeite waard om mee te werken aan het onderzoek. Hoewel er noch in de enquêtes noch in de interviews expliciet is gevraagd naar de het belang dat leerkrachten hechten aan onderzoek naar stille kinderen en in welke mate deze kinderen worden gezien als een ‘probleem’, kan hier naar aanleiding van de gegeven antwoorden wel degelijk iets over gezegd worden. Ten eerste geven de vele opmerkingen die geplaatst zijn bij de enquêtes al aan dat de leerkrachten er belang aan hechten om volledige en correcte informatie te kunnen verstrekken over iets waar zij hun medewerking aan verlenen. Dit toont de betrokkenheid van de leerkrachten bij dit onderwerp. Maar met name uit de interviews blijkt dat het onderwerp zeker leeft bij leerkrachten en dat ze het lastig vinden om met stille kinderen om te gaan. IV4 zegt bijvoorbeeld het volgende: *‘Ik vind het heel*

moelijk. Ik heb liever een kind dat heel druk is en dat je een beetje moet afremmen dan deze kinderen. Het frustreert me soms echt.’ En over een ander kind: ‘Je wordt er soms heel moe van. Ik denk dan: ‘kom op meid, je kan het wel!’ Ze heeft ook een tijd gehad dat ze heel veel huilde en niet wilde zeggen wat er was. Echt intens verdriet, heel veel tranen en dat vond ik wel heel lastig [...]. Ik heb daar mijn draai nog niet in gevonden.’ IV5 zegt ‘het is wel een probleem om een kind te bereiken vind ik, en om terug te krijgen of hij het heeft begrepen. Onderwijs is interactie en er is nu geen interactie. Het kunnen verwoorden van wat je leert is heel belangrijk.’ Door IV1 wordt daarnaast aangekaart dat stilte ook een probleem voor het kind kan zijn: ‘Ik denk dat het voor die kinderen soms wel lastig is, en op het moment dat je weinig feedback krijg van zo’n kind dan kun je moeilijk vaststellen of een kind zich helemaal prettig voelt. Ik ben er van overtuigd dat de helft van het goed ontwikkelen van een kind bepaald wordt door of hij zich veilig en prettig voelt in zijn omgeving. Natuurlijk kun je daarbij heel veel non-verbale signalen geven maar ik denk dat het [spreken] heel belangrijk is.

Deze leerkrachten zien de stilte van de kinderen dus zeker als iets problematisch, voor henzelf als leerkracht dan wel voor het kind zelf. Of deze mening ook gedeeld wordt door de leerkrachten die niet hebben deelgenomen aan dit onderzoek is echter moeilijk te bepalen. Er hebben 25 scholen niet gereageerd; vinden deze scholen het niet belangrijk? Hebben ze geen stille kinderen of zien zij stille kinderen niet als een probleem? Dit zijn vragen die niet beantwoord kunnen worden, juist omdat zij niet hebben meegewerkt. Met deze gedachte hangt nog een ander interessant punt samen. Uit deze enquêtes is gebleken dat ongeveer 6% van alle kinderen een stille periode doormaakt. Echter, het zou kunnen zijn dat dit een vertekend beeld is van de werkelijkheid. Als alleen de leerkrachten en/of scholen die direct te maken hebben met stille kinderen hun medewerking hebben verleend, dan is dit percentage dus te hoog. Klassen waar geen stille kinderen zitten zijn dan immers niet meegerekend. Het is daarom voor vervolgonderzoek belangrijk om aan te geven dat de medewerking van de respondent belangrijk is, ook als deze geen stille kinderen in de klas heeft.

Er blijken kortom een aantal haken en ogen aan de enquête te zitten. Samengevat zouden leerkrachten meer uitleg over de inhoud en de vragen van de enquête willen zien, een helderdere formulering en de mogelijkheid om het spreekgedrag van het kind te specificeren. Hiermee hangt samen dat zij graag de mogelijkheid krijgen om meer informatie te kunnen geven, zodat ze het gevoel hebben volledige informatie en bovendien een zinvolle bijdrage te leveren aan het onderzoek. Om bij vervolgonderzoek een hoger responspercentage te verkrijgen moet er zo goed mogelijk rekening worden gehouden met de opmerkingen, suggesties en bevindingen uit bovenstaande analyse.

3.2.6 Wat zegt de theorie?

Bovenstaande bevindingen over de hoge non-respons zijn grotendeels gebaseerd op de enquêtes en de interviews op zich. Theorieën over enquêtegestuurd onderzoek doen, leveren echter nog enkele andere mogelijke oorzaken op.

Er worden in handleidingen voor het ontwikkelen van enquêtes vaak verschillende manieren genoemd om de non-respons zo minimaal mogelijk te houden. Hieronder worden enkele manieren genoemd die in de huidige enquête niet zijn toegepast.

- De respondenten een herinnering sturen. Elke volgende contactpoging levert, volgens Korzilius 7% meer respons op (Korzilius, 2000). Dat is een aanzienlijk percentage en dus zeker de moeite waard. Dörnyei stelt dat twee tot drie weken na het versturen van de eerste enquête een herinneringsbrief gestuurd kan worden. Hij stelt dat dit zelfs 30% meer respons op kan leveren (Dörnyei, 2003: 78). Ook Saunders et al. noemen het verzenden van een 'follow up' als stimulans voor het verkrijgen van een hoger respons percentage. Het nogmaals meesturen van de vragenlijsten wordt hierbij aanbevolen (Saunders et al., 2004: 325)
- Gebruik een persoonlijke aanhef in de begeleidende brief en zo mogelijk ook in de enquête. Iemand die zich persoonlijk aangesproken voelt, zal eerder geneigd zijn medewerking te verlenen dan iemand die het gevoel krijgt één van de velen uit een willekeurige steekproef te zijn (Baarda et al., 2000: 94). Door de enveloppen persoonlijk aan de directeur te adresseren (dit is waarschijnlijk degene aan wie verzoeken tot medewerking aan onderzoeken worden voorgelegd), zou de kans op deelname dus al vergroot kunnen worden.

3.3 Kwaliteit van de data

Tot nu toe hebben we in dit hoofdstuk een aantal beperkingen kunnen benoemen van de enquête die mogelijk oorzaken zijn van het non-respons percentage. Een belangrijke vraag is echter ook in hoeverre de non-respons van invloed is op de betrouwbaarheid van de data en of de wél verkregen data van goede kwaliteit is. In paragraaf 2.3.1 en 2.3.2 wordt hier verder op in gegaan.

3.3.1 Kwaliteit van de data

Op basis van de interviews bleek dat enkele verkregen gegevens niet juist waren: één leerkracht gaf bijvoorbeeld aan dat het eigenlijk een jongen betrof waar deze meisje had ingevuld. Een andere enquête bevatte tegenstrijdige informatie; op dit formulier was over twee kinderen ingevuld dat zij

elf jaar waren, terwijl ze allebei in fase 4-5 (groep 2-3) zitten. Dit maakt dat dit formulier niet bruikbaar zou zijn voor een analyses met betrekking tot de leeftijd waarop een stille periode voorkomt. Tijdens één van de interviews kon dit gegeven toevallig gecorrigeerd worden, maar dit soort fouten is vanzelfsprekend niet wenselijk. Als de omvang van de dataset echter maar groot genoeg is, heeft één zo'n fout weinig invloed. Wat verder uit de interviews naar voren kwam, is wederom dat leerkrachten mogelijkheden tot specificatie misten, wat met name voor het onderdeel 'meertaligheid' een beperking op blijkt te leveren. Zo werd door IV4 ingevuld dat één van de stille kinderen in de klas thuis geen andere taal dan het Nederlands hoort. Het interview met deze leerkracht bevestigde dit, hieruit bleek echter wel dat het betreffende meisje van Marokkaanse afkomst is waardoor de kans groot is dat zij wel een Marokkaanse taal in haar taalrepertoire heeft. Uit het interview met IV2 bleek daarnaast dat één van de beschreven stille kinderen naast met het Turks, ook met een Marokkaanse taal⁵ in aanraking komt omdat haar vader van Marokkaanse afkomst is. Dit was echter niet ingevuld op het formulier. Door omstandigheden blijkt deze vader thuis niet veel in beeld te zijn, wat waarschijnlijk de verklaring is waarom de leerkracht deze taal niet heeft genoemd bij de talen die het kind *thuis* hoort. Mogelijkheden tot specificaties van de talen waarmee het kind in aanraking komt buiten de muren van zijn of haar huis, biedt deze enquête niet. Omdat meertaligheid voor 'de' stille periode wordt aangegeven als belangrijkste oorzaak, is het wel relevant om zo veel mogelijk informatie te verkrijgen over de talen waarmee een kind gedurende zijn of haar leven mee in aanraking is (geweest).

De hierboven genoemde voorbeelden zouden de aanleiding kunnen geven tot het in twijfel trekken van de betrouwbaarheid van de data. De 'leeftijdsofout' was echter de enige fout die opgemerkt kon worden door een zorgvuldige bestudering van de formulieren. De overige 'fouten' kwamen pas naar boven gedurende de interviews. Deze laatste 'fouten' zijn te wijten aan een gebrek aan specificatieruimte op het enquêteformulier en niet per definitie aan onzorgvuldigheid van de leerkracht. Daarnaast moet er van uitgegaan worden dat de respondenten de enquêtes met de beste wil invullen en niet opzettelijk een verkeerd antwoord invullen. Het hele idee van een enquête is gebaseerd op het vertrouwen in een respondent dat deze betrouwbare antwoorden geeft; het is aan de onderzoeker om een enquête op een dusdanige manier te ontwerpen dat ook daadwerkelijk de meest betrouwbare en eerlijke informatie verkregen wordt. Dit kan worden bewerkstelligd door een systematische aanpak te hanteren bij de ontwikkeling van de enquête. In het volgende hoofdstuk wordt hier verder op ingegaan.

⁵ De leerkracht heeft de taal van de vader, 'Marokkaans', niet verder gespecificeerd.

3.3.2 Bruikbaarheid van de data

Hoewel het responspercentage bij dit onderzoek laag is, zijn er nog steeds gegevens van ruim duizend kinderen verkregen; een heel redelijk aantal. Van dit aantal is aangegeven dat er 6 kinderen volledig stil zijn en 56 weinig of zacht praten. Echter, één van de scholen die gereageerd heeft is een sbo school: een school voor speciaal basisonderwijs. Dit is de school die de meeste enquêtes heeft teruggestuurd (n=9) en die ook de meeste stille kinderen heeft (n=18). Je zou je aan de ene kant echter kunnen afvragen of deze resultaten gebruikt kunnen worden om iets te zeggen over de stille periode bij kinderen zoals die beschreven wordt in de theorie; de directeur gaf in de brief die ze met de enquête mee retour stuurde aan dat er veel kinderen met Autisme Spectrum Stoornis (ASS)-kenmerken op school zitten, waarmee ze impliceert dat dit mogelijk een oorzaak zou kunnen zijn voor het grote aantal stille kinderen. Binnen de enquête is er geen mogelijkheid geweest om hier iets over aan te geven. Autisme (of een andere stoornis die invloed heeft op taal, spraak of communicatie) zou een goede verklaring kunnen zijn voor waarom een kind niet of nauwelijks praat en daarom zouden kinderen met een dergelijke diagnose niet meegenomen moeten worden in analyses over een stille periode. Of dat bij deze school inderdaad het geval is, is op dit moment niet te zeggen. Interviews met leerkrachten van de betreffende school zouden hier helderheid over kunnen creëren. Om tijdens vervolgonderzoek niet tegen ditzelfde probleem aan te lopen is het belangrijk de mogelijkheid te bieden om bijzonderheden/opmerkingen over het kind te kunnen plaatsen. Als die mogelijkheid geboden wordt, zou je aan de andere kant kunnen zeggen dat de aanwezigheid van data van sbo-scholen de representativiteit van de data juist versterkt. Sbo-scholen maken immers gewoon deel uit van het Nederlands onderwijssysteem. Voorwaarde is dan wel dat het percentage van deze scholen in de steekproef overeenkomt met het percentage sbo-scholen in de maatschappij ten opzicht van niet sbo-scholen. Ter illustratie: in de periode 2006-2009 telde Nederland 6.848 reguliere basisscholen en 308 sbo-scholen. (Nationale Onderwijsgids, 2011) Dat betekent dat ongeveer 4,3% van de Nederlandse basisscholen een school voor speciaal basisonderwijs is. Voor een optimale dataset zou dan ook niet meer dan deze 4,3% van de data mogen komen van sbo-scholen. In de huidige enquête is sbo-onderwijs dus duidelijk oververtegenwoordigd. Wanneer de data van deze school echter worden weggelaten uit de dataset, blijven er nog steeds gegevens over 951 kinderen over. Dit blijft een aanzienlijk aantal, waarover wel degelijk interessante opmerkingen gemaakt kunnen worden. Wat dat betreft komt de betrouwbaarheid van de gehele dataset hier dus niet in het geding.

Samengevat kan er op basis van deze enquêtes en de interviews niet gesteld worden dat de data uit de enquêtes onbetrouwbaar zijn. Het enige dat geconcludeerd kan worden is dat de enquête niet altijd even zorgvuldig is ingevuld en dat er niet voldoende mogelijkheden geboden werden om

gedetailleerde informatie te verstrekken/verkrijgen. Dit zijn gegevens die zeker meegenomen moeten worden bij het opzetten van een methode voor vervolgonderzoek.

3.4 Verbeterpunten samengevat

Deze enquête heeft een aantal interessante bevindingen opgeleverd. Zo blijkt ongeveer 5,5% van alle kinderen een stille periode door te maken, waarvan 0,5% volledig stil is. Er is echter meer informatie nodig over deze stille kinderen om te kunnen bepalen of het gaat om 'de' stille periode of om iets anders. In het volgende hoofdstuk wordt een uitgebreide enquête opgesteld die zich richt op deze kwestie. Op basis van de resultaten van de huidige enquête en een analyse van diens functionaliteit kunnen kort samengevat de volgende punten worden genoemd waarmee rekening gehouden moet worden bij het ontwikkelen van een nieuwe enquête, om zowel een hoger responspercentage als uitgebreide, bruikbare data te verkrijgen bij een vervolgonderzoek naar stille kinderen in het basisonderwijs:

- persoonlijk aanhef begeleidende brief;
- vragenlijst uitbreiden zodat leerkrachten de kans krijgen nuances en specificaties omtrent het spreekgedrag en de meertaligheid van het kind te verstrekken;
- voldoende uitleg opnemen in de vragenlijst;
- herformulering enkele specifieke vragen;
- sturen van 'herinneringen'.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op hoe deze punten, als ook andere aspecten van het ontwikkelen van een effectieve enquête, geïmplementeerd kunnen worden in een herziene enquête voor vervolgonderzoek.

4. Een nieuwe enquête

Uit hoofdstuk 1 is gebleken dat er sterke verschillen zitten in de omschrijvingen van ‘de’ stille periode. Deze verschillen worden onder andere veroorzaakt door verschillende onderzoeksmethoden, het kleine aantal kinderen dat is gebruikt voor de onderzoeken en verschillende begripshanteringen. Uit hoofdstuk 2 kwam naar voren dat er met een aantal zaken rekening gehouden moet worden bij het opzetten van een enquêtegestuurd onderzoek naar de stille periode, zoals een zorgvuldige en volledige vraagstelling en maatregelen tegen non-respons. In dit hoofdstuk wordt de kennis uit deze beide hoofdstukken alsook methodologische overwegingen ingezet bij het ontwikkelen van een uitgebreide en herziene enquête om meer kennis te verkrijgen over stille periodes bij kinderen. De onderzoeksvraag die aan deze enquête ten grondslag ligt is:

Hoe manifesteren stille periodes zich bij kinderen in het basisonderwijs in Nederland?

Dit hoofdstuk begint met een kort overzicht van de redenen waarom een enquête een geschikte onderzoeksmethode is om deze hoofdvraag te beantwoorden. Vervolgens ga ik in paragraaf 3.2 en 3.3 in op respectievelijk de inhoudelijke totstandkoming van de enquête en de maatregelen tegen non-respons.

4.1 Waarom een enquête?

Het doel van dit onderzoek is het verkennen van de stille periode bij kinderen in het basisonderwijs. Omdat er zo veel onduidelijkheid blijkt te bestaan over de kenmerken van de stille periodes is het van belang om op een consequente, verkennende manier data van veel verschillende kinderen te verzamelen. Een eenduidige en consequente onderzoeksmethode maakt het mogelijk verschillende stille kinderen met elkaar te vergelijken en uit die vergelijkingen antwoorden te formuleren op de hoofdvraag. Hierbij is het interessant te onderzoeken of de ‘stiltes’ die kinderen doormaken, passen binnen de in hoofdstuk 1 beschreven theorieën, of dat deze theorieën misschien uitgebreid zouden moeten worden of dat er misschien sprake is van een ander verschijnsel. Een enquête is een voor de hand liggende methode voor dergelijk onderzoek. Bovendien is de pilotstudy uitgevoerd met behulp van een enquête, zodat een vervolgenquête een voor de hand liggende keuze is. Ook onderstaande punten tonen ten overvloeden nog de voordelen van enquêtegestuurd onderzoek:

- In een relatief korte periode kan met behulp van een enquête een grote hoeveelheid informatie verkregen worden. De onderzoeker kan het onderzoeksinstrument in één keer onder een grote hoeveelheid respondenten verspreiden en hoeft dus niet elke respondent persoonlijk te bevragen;

- De resultaten van een enquête lenen zich goed voor statistische analyse (mits de dataset groot genoeg is);
- Een grote dataset, die met een enquête kan worden verkregen, biedt uitgebreide mogelijkheden tot vervolgonderzoek;
- Met een enquête kunnen zowel kwantitatieve als meer kwalitatieve data verzameld worden. Zeker bij een verkennend onderzoek als dit, worden vaak open, kwalitatieve vragen ingezet om meer duidelijkheid te krijgen over bepaalde variabelen (Saunders et al., 2004: 305);
- Een enquête neemt niet veel tijd in beslag voor de participant; het invullen van een enquête duurt over het algemeen korter dan een half uur (zie paragraaf 3.3) en bovendien heeft de respondent de vrijheid om zelf te bepalen op welk moment de enquête wordt ingevuld;
- Het is een relatief goedkope manier van onderzoek doen;

Enquêtes worden vaak per post verspreid of persoonlijk afgeleverd en opgehaald. Tegenwoordig is er naast deze mogelijkheid nog een derde, steeds vaker gebruikte, manier om enquêtes te verspreiden: via internet (Saunders et al., 2004: 293). Een online enquête brengt vier additionele voordelen met zich mee:

- Verwijsvragen zijn eenvoudig te implementeren in een online enquête. Bij een verwijsvraag zijn de vervolgvragen die een respondent te zien krijgt afhankelijk van het antwoord dat hij geeft op de verwijsvraag. In papieren enquêtes wordt het als hinderlijk ervaren als een respondent vragen moet overslaan maar bij een online enquête verloopt dit ongemerkt (Saunders et al., 2004: 315);
- De data van de enquête worden na het invullen direct opgeslagen in een online database. Dit betekent dat de respondent zelf niets hoeft te ondernemen om de gegevens retour te zenden. Daarnaast hoeft de onderzoeker niet zelf alle afzonderlijke formulieren te bundelen.
- De data van de enquête worden opgeslagen in een format dat zonder veel bewerkingen geüpload kan worden naar statistische verwerkingsprogramma's zoals SPSS. Vaak worden de data automatisch al opgeslagen als Excel-document;
- Het verspreiden en retourneren van de enquêtes is kosteloos omdat er geen portokosten en/of kosten voor persoonlijk vervoer gemaakt hoeven worden.

Op basis van de acht onderstaande criteria voor een online enquêteprogramma, is www.enquetemaken.be geselecteerd als de meest bruikbare.

Criterium:	www.enquêtemaken.be
Kosten	Geen (dan wel reclame op de enquêtepagina)
Hoeveelheid vragen	Onbeperkt
Hoeveelheid respondenten	Onbeperkt
Functies en mogelijkheden voor soorten vragen en antwoorden	++ (Open vragen, meerkeuze vragen met één of meerdere antwoorden, numeriek, verplicht antwoorden)
Mogelijkheden om verwijsvragen in te voegen	Ja
Mogelijkheden tot aanpassen lay-out	Ja
Mogelijkheid tot invoegen logo UU	Ja
Wijze van data-opslag	Word en Excel
Gebruiksvriendelijkheid	+

Uit hoofdstuk twee is gebleken dat er bij het ontwikkelen van een enquête een aantal zaken van groot belang is. Ten eerste moeten de vragen duidelijk geformuleerd zijn en voor slechts één uitleg vatbaar, om misverstanden en onduidelijke antwoorden te voorkomen. Daarnaast moet non-respons zoveel mogelijk worden voorkomen. In de volgende paragrafen ga ik uitgebreid op deze punten in.

4.2 Inhoud van de enquête

Het doel van de enquête is verkennen hoe de stille periode zich manifesteert. In deze paragraaf wordt het inhoudelijke gedeelte van de enquête besproken. *Wat* wordt er precies onderzocht en *hoe* wordt dit geoperationaliseerd?

4.2.1 Inhoud

Om de vraag te beantwoorden hoe stille periodes zich manifesteren hebben wij factoren bepaald aan de hand waarvan dit kan worden onderzocht. Voor dit onderzoek zijn deze factoren grotendeels gebaseerd op de theorie uit het eerste hoofdstuk. Er blijkt onduidelijkheid te bestaan over de *leeftijdsgroep* waarin de stille periode voornamelijk voorkomt en over de *duur* ervan. Ook over de *mate waarin een kind stil is* gedurende een stille periode, verschillen de meningen. Daarnaast blijkt *meertaligheid* een belangrijke rol te spelen; volgens de meeste onderzoekers komt de stille periode voor bij succesief meertalige kinderen. Uit de eerdere pilotstudy blijkt echter dat er ook niet-succesief tweetalige kinderen op school zitten die heel stil zijn. Dit zijn allemaal factoren die gezamenlijk een beeld kunnen geven van de manier waarop stille periodes zich manifesteren. Hoewel er in de literatuur niet over wordt geschreven, is *geslacht* eenvoudig mee te nemen in een

onderzoek en levert dit wellicht interessante informatie op. De vijf factoren die met deze enquête onderzocht kunnen worden zijn dan ook:

- 1) leeftijd
- 2) geslacht
- 3) duur van de stille periode
- 4) meertaligheid
- 5) mate van stilte

Aan de hand van deze vijf factoren zal uiteindelijk een zo volledig mogelijk beeld geschetst kunnen worden van de manier waarop de stille periode zich manifesteert. In bijlage III is de volledige enquête opgenomen. Zoals te zien is in de enquête worden er over de factoren 1 en 2 elk één vraag gesteld (resp. vraag 12 en 13), over de duur van de stille periode worden er twee vragen gesteld (vraag 10 en 11) en over meertaligheid en over de mate van stilte worden meerdere vragen gesteld (respectievelijk vraag 15 – 31 en 32 – 43). Deze laatste twee zijn complexere factoren dan de eerste drie; er zijn dan ook meerdere vragen nodig om voldoende informatie te verkrijgen. Informatie over deze twee variabelen is makkelijker te achterhalen door middel van bijvoorbeeld een interview met de leerkracht of de ouders van het stille kind, maar het doel van dit onderzoek is juist het verkrijgen van informatie over een grote groep stille kinderen en daarvoor zijn interviews te tijdrovend. Het is dus zaak om de vragen zodanig te formuleren en af te bakenen dat de resultaten van de enquête toch een duidelijk beeld van deze variabelen geven. Het stellen van open vragen en respondenten de mogelijkheid bieden antwoorden toe te lichten, helpt bij het verkrijgen van voldoende informatie.

Meertaligheid

In het eerste hoofdstuk werd gezegd dat de stille periode voorkomt bij successief tweetalige kinderen, dat wil zeggen bij kinderen die op aanzienlijk latere leeftijd met de tweede taal in aanraking zijn geweest (zie hoofdstuk 1). Het onderzoek van Le Pichon laat echter zien dat er ook stille kinderen zijn die, volgens de leerkrachten althans, niet successief tweetalig zijn. Om meer te weten te komen over de rol die meertaligheid speelt bij de stille periode is het daarom van belang om een zo gedetailleerd mogelijk beeld te krijgen de talen die een rol spelen in het leven van het stille kind. Oftewel: we willen een *taalbiografie* van het kind verkrijgen (Le Pichon-Vorstman, 2010: 9). Om dit te verkrijgen bevat de enquête vragen over de talen waarmee het kind in aanraking is. Ten eerste wordt gevraagd of het kind in de thuissituatie een andere taal hoort dan het Nederlands (vraag 17). Er is hier gekozen voor het woord 'thuissituatie' (en niet 'thuis') om de leerkracht er toe aan te zetten iets ruimer te denken dan alleen de gezinsleden waarmee het stille kind dagelijks te maken heeft. Als bijvoorbeeld de ouders gescheiden zijn en het kind ziet zijn of haar vader alleen in het weekend, is het wel van belang om te weten welke taal er met vader wordt gesproken omdat die

taal ook deel uitmaakt van het volledige taalrepertoire van het kind. Dit was bijvoorbeeld het geval in de pilotstudy. Als de leerkracht bevestigend antwoordt op vraag 17 volgen er enkele vragen (18 – 29) over welke talen het kind *hoort* van verschillende familieleden (vader, moeder, jongere en oudere broers/zusjes, opa's en oma's en overige familieleden) en de talen die het kind *spreekt* tegen dezelfde familieleden. Door dit onderscheid in spreken en horen kan ook de passieve kennis van talen die het kind mogelijk bezit, worden meegenomen in het onderzoek. Bovendien hoeven leerkrachten door deze manier van formuleren niet zelf te bepalen of een kind meertalig is of niet. Dit kan worden bepaald aan de hand van de gegeven antwoorden. Daarnaast wordt er gevraagd naar het verleden van het kind; heeft het kind in het buitenland gewoond (15) en zo ja waar (16) en heeft het kind op een kinderdagverblijf gezeten (30)? Op basis van de antwoorden op deze vragen, in combinatie met de vragen over de talen die het kind spreekt met de familieleden, kunnen we een redelijk beeld vormen over of het kind (successief) meertalig is of niet. Als een kind immers op latere leeftijd naar Nederland is verhuisd, er binnen zijn gezin geen Nederlands wordt gesproken en het niet op een kinderdagverblijf heeft gezeten, is het aannemelijk dat het Nederlands successief is verworven.

Mate van stilte

In het eerste hoofdstuk bleek dat er een onderscheid gemaakt wordt tussen kinderen die volledig stil zijn en kinderen die formulaire spraak produceren. In de pilotstudy moest dit onderscheid door de leerkracht zelf bij de start van de enquête worden gemaakt. Omdat dit in enkele gevallen verwarring opleverde (zie hoofdstuk 2) en omdat de leerkrachten de ruimte misten om specificaties over het spreekgedrag van het kind te geven, is er nu gekozen voor een andere benadering. De leerkrachten geven nu in het begin van de enquête aan of ze kinderen in de klas hebben die *niet of heel weinig praten* (vraag 7). Als de leerkracht hier aangeeft dat dit inderdaad het geval is, krijgt hij de vragen die specifiek gericht zijn op het stille kind te zien (als er meerdere stille kinderen zijn, krijgt de leerkracht de vragen meerdere keren, maar maximaal vier keer, te zien). De vragen 32 – 43 zijn specifiek gericht op het spreekgedrag van het kind. Hierin worden vragen gesteld over de hoeveelheid spraak die het kind produceert, de manier waarop het kind spreekt (neemt het initiatieven, zijn het creatieve uitingen of imitaties en spreekt het hardop, zacht, of fluisterend) en specifieke situaties waarin het kind al dan niet spreekt (binnen of buiten de klas, met klasgenootjes, met de leerkracht, in de kring). Met de informatie die uit deze vragen verkregen wordt, kan nagegaan worden of de stille kinderen passen binnen de theorieën die genoemd zijn in het eerste hoofdstuk. Zijn er kinderen die echt *nooit* spreken en daarmee binnen de definitie van Gibbons vallen? Of produceert elk kind wel enige vorm van spraak en zijn ze daarmee beter te vangen in de definitie van de stille periode zoals onder andere

Saville Troike deze hanteert, of passen ze wellicht in geen van deze omschrijvingen en moet er een uitbreiding komen op de bestaande theorieën?

Voor de vragen over de specifieke situaties waarin een kind spreekt zijn de DSM-IV criteria voor selectief mutisme (zie hoofdstuk 1) en de 'Vragenlijst Selectief Mutisme' van Bergman als uitgangspunt gebruikt (zie bijlage IV). Uit deze vragenlijst zijn enkele vragen geselecteerd en zodanig aangepast dat ze binnen dit onderzoek toepasbaar zijn. Deze selectie en aanpassing is gebaseerd op basis van de volgende punten:

- De vragen waarvan de verwachting is dat de leerkracht hier onvoldoende kennis over heeft, zijn weg gelaten. Dit betrof bijvoorbeeld vragen over het spreekgedrag van het kind buiten schoolse- of thuissituaties (bijvoorbeeld het spreekgedrag in restaurants of bij de tandarts);
- De antwoordmogelijkheden bij de vragen van Bergman zijn *altijd*, *vaak*, *soms* en *nooit*. Echter, wat betekent het als op de vragen *altijd* wordt geantwoord? Neem bijvoorbeeld vraag 4 uit het origineel: *het kind stelt vragen aan de leerkracht*. Als hierop *altijd* wordt geantwoord, betekent dit dan dat het kind aan de lopende band vragen stelt aan de leerkracht? En als een kind *altijd* praat voor de klas, betekent dit dan dat het kind de hele dag voor de klas staat te vertellen? In deze gevallen is de optie *altijd* een onduidelijk en verwarrend antwoordalternatief. Voor de vragen over de situaties waarin een kind al dan niet spreekt lijkt een onderscheid tussen *vaak*, *soms* en *nooit* dan ook te volstaan en daarom is de antwoordoptie *altijd* weggelaten.

In totaal worden er zes vragen gesteld (vraag 37-40 en 42-43) over specifieke situaties waarin een kind al dan niet praat. De leerkrachten kunnen bij deze vragen, zoals hierboven beschreven, aangeven of het kind nooit, soms of vaak praat. Aan deze antwoordenmogelijkheden kunnen respectievelijk de waarden 0, 1 en 2 worden toegekend. De som van deze waarden, en dus de antwoorden op de zes vragen, vormen een indicatie van de mate waarin een kind stil is. Om binnen deze mate van stilte een onderscheid aan te kunnen brengen tussen verschillende kinderen, is ervoor gekozen om twee categorieën te vormen. Deze categorieën fungeren als een soort filter om de meer stille kinderen te kunnen onderscheiden van de minder stille kinderen. Deze selectie is nuttig omdat het dan mogelijk is om snel te kunnen focussen op de stilste kinderen in de dataset. Voor deze kinderen kan vervolgens nauwkeurig gekeken worden naar de afzonderlijke vragen. Daarnaast kan er gekeken worden naar de kinderen met een hogere score; als deze blijkbaar relatief veel spreken, waarom heeft een docent dan toch aangegeven dat het om een stil kind gaat? De twee categorieën heb ik 'overwegend stil' en 'relatief spraakzaam' genoemd. Ik reken hierbij overwegend stille kinderen tot kinderen die in de zes verschillende situaties gemiddeld genomen 'soms' spreken en

niet meer dan één keer 'vaak'. De grenswaarde van de twee categorieën ligt dus bij een score van 7; met een score van 0-7 valt een kind binnen de 'overwegend stil' categorie, bij een score van 8-12 binnen de 'relatief spraakzaam' categorie. Het is hierbij belangrijk om op te merken dat *alle* kinderen waarvan er in deze enquête data wordt verzameld, in principe interessant zijn omdat ze door de docent worden aangeduid als 'stil'. Deze filter is dus niet bedoeld om de kinderen met een score van 8 of hoger volledig uit te sluiten, maar om op een effectieve manier in een grote dataset een onderscheid te kunnen maken tussen stillere en minder stille kinderen.

Duur stille periode

Voordat ik inga op de formulering van de vragen wil ik nog kort stilstaan bij de derde factor, de duur van de stille periode. Dit is niet in dezelfde mate een even complexe variabele als de twee hierboven, maar behoeft desondanks enige uitleg. In deze enquête wordt uitsluitend gekeken naar kinderen die op het moment van meten een stille periode doormaken. Dit betekent dat de resultaten die worden verkregen over de duur van de stille periode altijd lager zullen uitpakken dan de werkelijke duur; de stille periode is immers nog niet afgesloten op het moment van meten. Met de data die worden verkregen kan dus geen sluitende conclusie getrokken worden over de gemiddelde duur van een stille periode, maar wel over een gemiddelde *minimale* duur.

Uit de pilotstudy is gebleken dat een zorgvuldige vraagstelling met antwoordopties die alle mogelijkheden dekken, van belang is bij het vragen naar de duur van de stille periode van het kind. De antwoordopties dat het kind langer dan twee jaar stil is en dat het kind stil is sinds het op school zit, ontbraken in de pilot-enquête. Omdat deze twee opties niet samengevoegd kunnen worden in één vraag (een kind kan immers een bepaalde tijd stil zijn en net zo'n lange periode op school zitten), is de vraag over de duur van de stilte verdeeld over twee vragen (vraag 10 en 11). De ene vraag betreft de daadwerkelijke duur van de stille periode, met als minimum 1 maand en als maximum meer dan twee jaar. In de tweede moet de leerkracht aangeven of er een periode is geweest dat het kind op school wel sprak. Uit de laatste vraag kan dus opgemaakt worden of het kind al zijn hele schooltijd stil is of dat het pas later stil is geworden.

Overige inhoud

Naast de bovengenoemde vijf factoren wordt er nog een aantal andere vragen gesteld in de enquête die ook ingevuld worden als de leerkracht geen stille kinderen in de klas heeft. Om een beeld te krijgen van de steekproefpopulatie begint de enquête met een aantal algemene vragen over de school, en de klas waar de leerkracht werkzaam is en hoeveel procent van de kinderen op school van niet-Nederlandse afkomst is. Er wordt ook gevraagd naar het aantal kinderen in de klas dat in het

dagelijks leven een andere taal hoort dan het Nederlands. Met deze additionele gegevens wordt globaal duidelijk hoeveel procent van de kinderen dat een stille periode doormaakt meerdere talen in zijn of haar repertoire heeft.

In hoofdstuk twee werd aangetekend dat de mogelijkheid om aan te geven of de stilte van het kind mogelijkwijs door een taal-, spraak-, of communicatiestoornis wordt veroorzaakt ontbrak. In de herziene enquête zijn daarom vraag 8 en 9 toegevoegd. Hierin kan de leerkracht aangeven of het stille kind thuis wel 'gewoon' spreekt (wat in het geval van een autistisch kind bijvoorbeeld waarschijnlijk niet zo zal zijn) en kan een toelichting gegeven worden.

4.2.2 Formulering vragen

Baarda et al. noemen een aantal criteria waaraan enquêtevragen en -antwoorden moeten voldoen (Baarda et al, 2000: 30-36):

- de vragen moeten concreet zijn;
- de vragen moet te beantwoorden zijn;
- de vragen moeten neutraal zijn;
- antwoordalternatieven moeten alle mogelijkheden dekken en elkaar uitsluiten.

Deze criteria worden in deze paragraaf verder toegelicht en aan de hand van voorbeelden uit de enquête wordt geïllustreerd op welke manier er aan deze criteria is voldaan.

De vragen moeten concreet zijn

Om de vragen in de enquête zo concreet mogelijk te maken worden uitsluitend termen gebruikt die voor de respondent duidelijk zijn en worden vage termen en jargon vermeden. Uit de analyse in hoofdstuk twee bleken een aantal vragen als onduidelijk ervaren te worden. Door de formulering van die vragen aan te passen, zijn deze nu duidelijker en concreter. In de enquête is dit bijvoorbeeld te zien in vraag 7, 34 en 35. In de pilotstudy waren de vragen of het kind volledig stil is of bijna helemaal stil is of fluistert van meet af aan gesplitst. Dit zorgde voor verwarring en in de nieuwe enquête is dit probleem opgelost door deze twee vragen samen te voegen tot één vraag (vraag 7). Ook het verschil tussen zachtjes praten en fluisteren bleek onduidelijkheid te veroorzaken in de pilot-enquête. Door de formulering van vraag 35 wordt wel de gewenste informatie verkregen maar wordt er niet langer geïmpliceerd dat zacht praten en fluisteren hetzelfde is. Vraag 34 illustreert ten slotte hoe vaktermen zijn vertaald naar concrete termen die duidelijk zijn voor de respondenten. Er is hier gekozen voor de vervanging en een opsplitsing van de term 'formulaire spraak', zoals dit in de literatuur wordt gebruikt, door 'herhalingen en imitaties' en 'standaard uitingen/vaste uitdrukkingen'. Daarnaast

worden de twee overige antwoordmogelijkheden, licht creatief en creatief, kort toegelicht om de respondent duidelijk te maken wat er precies mee wordt bedoeld.

De vragen moeten te beantwoorden zijn

Vragen zijn volgens Baarda et al. te beantwoorden wanneer ze voldoende gedetailleerd zijn, de formulering niet te ingewikkeld is en er niet meer dan één vraag tegelijkertijd gesteld wordt. Ook Saunders et al. en Dörnyei zijn van mening dat enquêtevragen kort en eenvoudig moeten zijn, volgens Dörnyei bij voorkeur minder dan twintig woorden lang, en dat ze slechts één gedachte moeten bevatten (Saunders et al., 2004: 311; Dörnyei, 2003: 53-54). Daarnaast geven zij aan dat ambigue woorden vermeden moeten worden, evenals negatiefconstructies en dubbele ontkenningen. Ook aan deze voorwaarden is voldaan. Geen enkele vraag bevat meer dan twintig woorden en er is geprobeerd de formulering zo eenvoudig mogelijk te houden. Negatiefconstructies, dubbele ontkenningen en dubbelzinnige woorden zijn niet aanwezig. Ook met de gedetailleerdheid van de vragen is rekening gehouden. De vragen 37-40 zijn bijvoorbeeld kort, bondig en duidelijk, en toch zeer gedetailleerd omdat ze elk betrekking hebben op één specifieke situatie waarin een kind al dan niet praat.

De vragen moeten neutraal zijn

Baarda et al. benadrukken dat de respondent door de vraag niet al een bepaalde antwoordrichting op gestuurd moet worden. Suggestieve vragen moeten worden vermeden omdat de respondent zich hierdoor beperkt kan voelen in zijn antwoordvrijheid. Ook Dörnyei stelt dat 'beladen' woorden vermeden moeten worden (Dörnyei, 2003). In deze enquête wordt voornamelijk gevraagd naar feitelijke en/of observeerbare informatie, wat het stellen van neutrale vragen eenvoudiger maakt. Een onderdeel dat eventueel gevoelig zou kunnen liggen betreft de meertaligheid. Om de vragen hierover zo neutraal mogelijk te houden, zijn woorden als 'allochtoon' of 'buitenlands', die voor sommigen een negatieve connotatie dragen, vermeden. Waar nodig is bijvoorbeeld gekozen voor 'van niet-Nederlandse afkomst' (zie bijvoorbeeld vraag 6).

Antwoordalternatieven moeten alle mogelijkheden dekken en elkaar uitsluiten.

Uit de analyse van de pilot-enquête is gebleken dat de respondenten bij de vraag over de duur van de stille periode antwoordmogelijkheden misten; ze konden niet aangeven dat een kind langer dan twee jaar of al de gehele schooltijd stil was. Dit is precies wat er wordt bedoeld met 'alle antwoordmogelijkheden dekken' (zie bijvoorbeeld Baarda et al.; 2000). Het toevoegen van de optie 'langer dan twee jaar' zorgt ervoor dat alle tijdsperioden gedekt worden. Vraag 11 is hier nog aan toegevoegd om te kunnen voldoen aan het 'elkaar uitsluiten'-criterium. Een stil kind van vijf en een

half jaar dat sinds zijn vierde verjaardag op school zit, kan anderhalf jaar stil zijn en daarmee dus stil zijn sinds het op school zit. Omdat deze antwoordmogelijkheden elkaar niet uitsluiten is er voor gekozen de vraag in tweeën te splitsen: *Hoe lang is het kind al stil?* en *Is er een periode geweest dat het kind op school wel (of meer) sprak?*

4.3 Non-Respons

Er zijn diverse maatregelen die getroffen kunnen worden om een hoge non-respons te voorkomen. Het formuleren van duidelijke vragen en het verspreiden van de vragenlijsten buiten een regio waar pedagogische studies aangeboden worden, zijn twee voorbeelden van maatregelen, waarvan de eerste hierboven al is besproken. Overige maatregelen, waarvan enkele ook al in hoofdstuk 2 zijn genoemd, zijn:

- een verzorgde lay-out;
- een aanvaardbare omvang van de enquête;
- duidelijke instructies en waar nodig voorbeelden;
- een goede begeleidende brief met persoonlijke aanhef;
- een 'follow-up' versturen.

Deze maatregelen worden in deze paragraaf besproken.

Een verzorgde lay-out

Een verzorgde lay-out verhoogt de kans op respons (zie bijvoorbeeld: Dörnyei, 2005; De Laet et al., 2004: 164). Vragen die te dicht op elkaar staan, ongelijk verdeeld zijn over de pagina, een inconsequent gebruik van opmaak en slechte papierkwaliteit kunnen de respondent afschrikken. Hoewel dit probleem in het geval van een online enquête van een andere aard is dan bij een papieren enquête, moet er nog steeds rekening gehouden worden met bijvoorbeeld de breedte van de vragen op het scherm, de kleuren, het lettertype, etc. Om de enquête zo neutraal mogelijk te houden is er gekozen voor een lichtblauwe vraagbalk, witte antwoordvelden, zwarte letters en het lettertype Times New Roman 12. De enquête is op verschillende computers getest om te kijken of de schermresolutie geen nadelige gevolgen zou hebben voor de lay-out. Boven elke pagina is het logo van de Universiteit Utrecht zichtbaar, evenals een voortgangsbalk die aangeeft hoeveel schermen de respondent nog te gaan heeft. Daarnaast is ervoor gekozen de vragen niet te nummeren. Weliswaar zijn veel vragen kort en gesloten, maar het zijn er toch ruim dertig per stil kind. Om leerkrachten niet het gevoel te geven dat ze zeer veel werk moeten verrichten wordt daarom alleen de voortgang van de pagina's getoond en niet de vraagnummering.

Lengte

Bij een enquête ben je in grote mate afhankelijk van de welwillendheid van de participanten. Een te lange enquête kan er vanzelfsprekend voor zorgen dat de participanten afziet van deelname. Onderzoekers zijn het erover eens dat een enquête niet te lang moet duren (zie bijvoorbeeld Dörnyei, 2005; Baarda et al., 2000). Wat onder 'te lang' wordt verstaan, varieert echter. Dörnyei geeft als advies een enquête te maken die, voor de langzaamste lezer, niet meer dan een half uur in beslag neemt en niet meer dan vier pagina's beslaat. Saunders et al. stellen dat een enquête van zes tot acht pagina's het maximum is en zetten hiermee dus aanzienlijk hoger in dan Dörnyei. Over online enquêtes geven zij geen specifieke richtlijnen, maar zij stellen wel dat '*minder 'schermen' waarschijnlijk beter [is]*' (Saunders et al., 2004: 295). Met deze verschillende overwegingen is rekening gehouden bij het opstellen van deze enquête. Er speelden echter enkele andere factoren mee die ervoor zorgden dat ze niet zeer strikt zijn opgevolgd. Omdat de respondenten per 'stil kind' een aantal vragen krijgen, is het afhankelijk van het aantal stille kinderen hoeveel vragen er in totaal ingevuld moeten worden en dus ook hoeveel tijd het invullen in beslag neemt. Om de tijdstuur toch in te perken is het aantal vragen per stil kind beperkt en is ervoor gekozen over maximaal vier kinderen vragen te stellen. Dit laatste ook omdat het niet de verwachting is dat een leerkracht meer dan vier stille kinderen in de klas heeft.

Duidelijke instructies en waar nodig voorbeelden

De eerste pagina van de enquête begint met een korte instructie. In deze instructie wordt kort verteld waar de vragenlijst over gaat, het belang van dit onderzoek en van de deelname van de respondenten, ook wanneer zij geen stille kinderen in de klas hebben. Bovendien wordt een zorgvuldige en vertrouwelijke omgang met de gegevens verzekerd. De respondenten worden bij voorbaat bedankt voor hun medewerking en vinden onderaan het bericht de contactgegevens van de onderzoekers.

Zoals hierboven werd beschreven bestaat de enquête in principe uit drie onderdelen. Een pagina met algemene vragen, een (of meerdere, afhankelijk van het aantal stille kinderen) pagina met vragen over het kind en ten slotte een pagina met twee afsluitende vragen. De bedoeling van de eerste pagina spreekt voor zich, en krijgt geen specifieke instructie. Bovenaan de tweede pagina volgt wel een korte uitleg. Respondenten met één stil kind in de klas wordt verzocht de vragen op dezelfde pagina in te vullen. Daarnaast wordt uitgelegd dat zij, in het geval dat zij meer dan één stil kind in de klas hebben, dezelfde vragen voor de overige stille kinderen kunnen invullen op de volgende pagina's. Pagina's 3, 4 en 5 krijgen vervolgens de korte instructie om de vragen in te vullen over respectievelijk het tweede, derde en vierde stille kind in de klas. In de instructie op de laatste pagina

wordt benadrukt dat wij veel waarde hechten aan het verbeteren van dit onderzoek, en dat de respondenten daarom de mogelijkheid krijgen op- en aanmerkingen te plaatsen. Daarnaast is aangegeven dat we graag bereid zijn tot verdere communicatie met de leerkrachten en als zij meer informatie willen kunnen zij hun e-mail adres invullen.

Een goede begeleidende brief met persoonlijke aanhef

Een goede introductiebrief vergroot de kans dat respondenten meewerken aan het onderzoek (Baarda et al, 2000: 92). In een dergelijke brief moet aan de volgende punten aandacht worden besteed:

- doel van het onderzoek;
- informatie over de gang van zaken;
- geen wetenschappelijk jargon gebruiken maar voor iedereen begrijpelijk Nederlands;
- personaliseren;
- gebruik maken van de reputatie van de onderzoeksinstituting (bijvoorbeeld door een logo van, in dit geval, de Universiteit Utrecht).

Een 'follow-up' sturen

Zoals gezegd in hoofdstuk 2 levert elke nieuwe contactpoging gemiddeld 7% meer respons op. Volgens Dörnyei kan de eerste herinnering twee tot drie weken na het verzenden van de enquête gestuurd worden. Het opnieuw bijvoegen van de (hyperlink naar) de enquête wordt aanbevolen. Dit zijn zeker zaken die meegenomen moeten worden bij een grootschalige uitvoering van dit onderzoek.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van zowel de enquête van Le Pichon als de enquête die in dit onderzoek is ontwikkeld besproken. Deze enquêtes worden vanaf nu aangeduid met respectievelijk E1 en E2. De resultaten uit E1 zijn, zoals in hoofdstuk 2 beschreven, verkregen via een grootschalige verspreiding van de enquête onder basisscholen. De resultaten van E2 zijn verkregen uit enquêtes die verspreid zijn onder vijftien leerkrachten die deelnamen aan een serie workshops van het TRAMproject en zes leerkrachten uit ons persoonlijk netwerk. Er is een aantal vragen dat zowel in E1 als in E2 gesteld wordt. De resultaten van deze vragen kunnen dus rechtstreeks met elkaar vergeleken worden en komen in paragraaf 4.1 aan bod. In paragraaf 4.2 wordt vervolgens dieper ingegaan op de overige resultaten van E2 en de functionaliteit van deze enquête.

5.1 Vergelijking van de enquêtes

Onderstaande tabel (Tabel 1) toont de totale populatie van de steekgroep en het percentage stille kinderen.

Tabel 1: Overzicht van het aantal (stille) kinderen van de beide enquêtes.

	E1	E2
Totaal aantal kinderen	1104	279
Totaal aantal stille kinderen	62	9
Totaal % stille kinderen	5,6%	3,2%

Het valt meteen op dat E1 een veel grotere dataset heeft opgeleverd. Dit maakt de data uit deze enquête automatisch betrouwbaarder omdat uitschieters beter worden uitgemiddeld. E2 is echter door negen leerkrachten volledig ingevuld en daarmee zijn data verkregen van in totaal 279 kinderen. Hierdoor is het wel mogelijk om iets te zeggen over de prevalentie van stille periodes bij kinderen.

Uit E2 blijkt dat negen van de 279 kinderen niet of bijna niet praten, dit is 3,2%. Het percentage stille kinderen uit E1 ligt met 5,6% hoger. In E2 is echter geen sbo-school meegenomen, terwijl dat in E1 wel het geval is. Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, is de kans dat er een andere oorzaak ten grondslag ligt aan de stilte bij kinderen op een sbo-school mogelijk groter. Wanneer de data van de sbo-school niet worden meegenomen in de resultaten van E1, komt het totale percentage stille kinderen uit op 4%. Dit ligt veel dichterbij het percentage dat uit E2 naar voren komt, waardoor het aannemelijk lijkt dat het percentage stille kinderen op reguliere basisscholen rond de 4% ligt. Om de

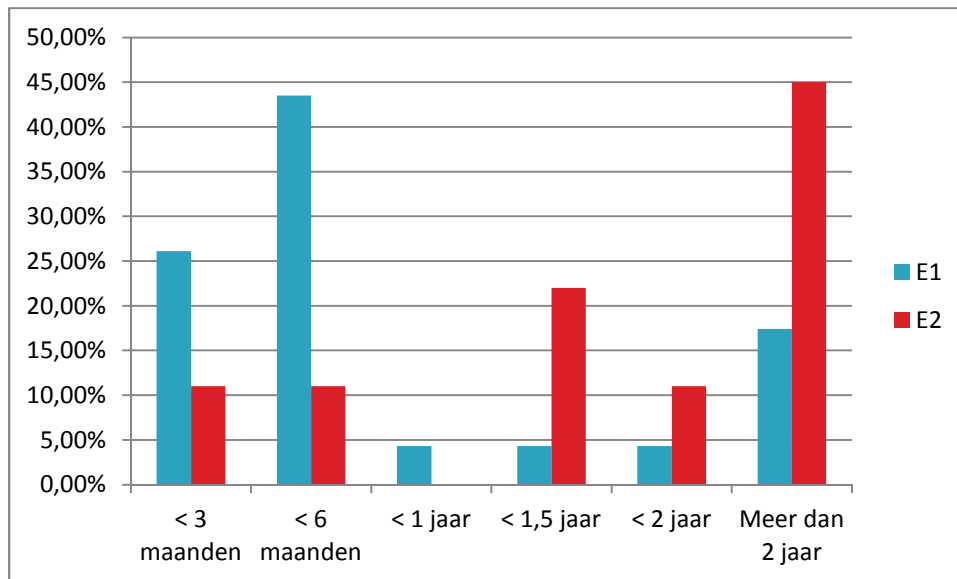
resultaten van beide enquêtes beter met elkaar te kunnen vergelijken, wordt bij de analyse van de rest van de resultaten de sbo-school buiten beschouwing gelaten.

Bij deze analyseren is het belangrijk om er rekening mee te houden dat er bij E2 maar over negen stille kinderen data zijn verkregen. Dit maakt het statistisch gezien niet mogelijk om hier sterke conclusies uit te trekken. De data kunnen, in combinatie met de data uit E1, echter wel gebruikt worden voor een globale beschouwing van stille kinderen en om de enquête te evalueren. Daarnaast wordt er ook beschreven op welke manier er aan de hand van de data een onderscheid aangebracht kan worden tussen kinderen die 'de' stille periode doormaken en andere stille kinderen.

Zo valt het bijvoorbeeld op dat in E2 89% van de stille kinderen meertalig is; slechts één kind is niet meertalig. In E1 is dit 45%. Uit beide enquêtes blijkt in elk geval dat meertaligheid een interessante factor is om naar te kijken. Er is echter wel een opvallend groot verschil tussen de twee. Voor dit verschil zijn twee mogelijke verklaringen te noemen:

- Zoals hierboven al genoemd werd, kan er weinig statistische waarde gehecht worden aan de data uit E2. Het is dus mogelijk dat het verschil dat hier uit de enquêtes naar voren komt, er in werkelijkheid niet is;
- Het is echter ook mogelijk dat het verschil wordt veroorzaakt door de verschillende vraagstellingen in de enquêtes. De vragen over de talen die het kind hoort in de thuissituatie en de specifieke talen die het kind van verschillende familieleden hoort, kunnen voor de leerkrachten aanleiding zijn geweest om verder te kijken dan alleen de talen die het kind thuis, in de strikte zin van het woord, hoort. Dit kan ervoor gezorgd hebben dat meer kinderen als 'meertalig' zijn aangegeven.

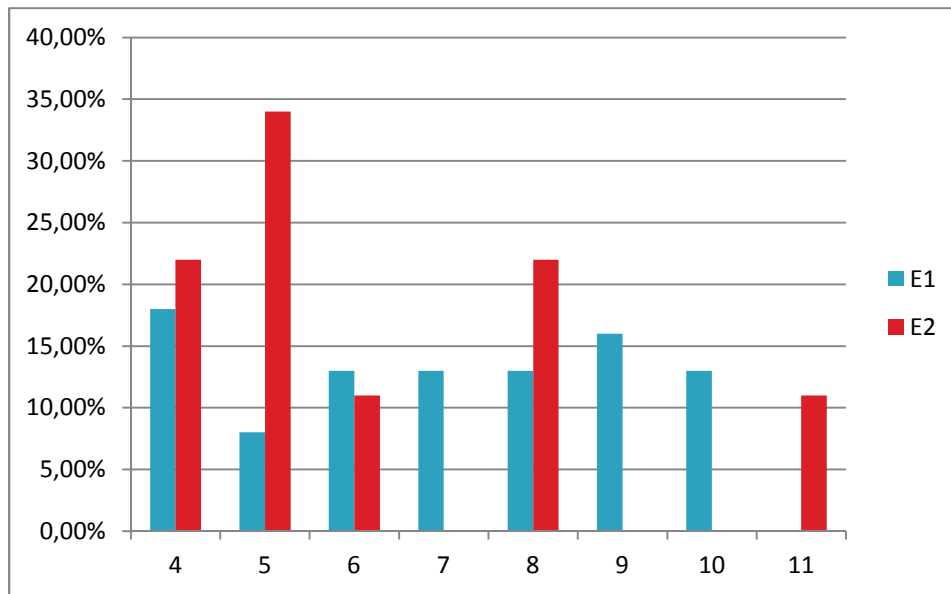
Hieronder worden diagrammen met resultaten over de duur van de stille periode (Figuur 1) de leeftijd waarop die voorkomt (Figuur 2) en een tabel met de verdeling van de stille periode tussen jongens en meisjes voor beide enquêtes weergegeven (Tabel 2).



Figuur 1: overzicht van de duur van de stille periode in beide enquêtes

In bovenstaand diagram (Figuur 1) valt het op dat er een groot verschil zit in de duur van de stille periode tussen E1 en E2. In E1 bevindt bijna de helft van de kinderen zich in de <6 maanden groep, terwijl in E2 een meerderheid gedurende een periode van langer dan 2 jaar weinig of niet praat. Ook hier kan een verklaring voor dit grote verschil gezocht worden in de cijfers: als er met E2 meer data over stille kinderen wordt verkregen, kan een heel ander beeld ontstaan. Wat op basis van deze resultaten uit beide enquêtes wel met zekerheid gezegd kan worden is dat er in elk geval grote variatie is in de duur van de stilte. Het is dus goed dat deze vraag met de verschillende antwoordmogelijkheden in de enquête is opgenomen.

Figuur 2 (zie onder) toont de leeftijdsverspreiding van de stille periodes in jaren. Ook hier kan vastgesteld worden dat er grote variatie is in de leeftijden waarop stille periodes voorkomen. E1 is alleen verspreid onder leerkrachten tot en met groep 6 en het is dus goed mogelijk dat er zelfs meer stille kinderen in de oudste leeftijdsgroepen gevonden zouden zijn als ook de groepen 7 en 8 meegenomen waren. De spreiding geeft aan dat het zeker de moeite waard is om vervolgonderzoek niet uitsluitend te richten op de jongste kinderen. Dit is een opvallend resultaat omdat onder andere Tabors stelt dat de stille periode vaker voorkomt bij jonge kinderen, en bij hen ook langer duurt, dan bij oudere kinderen (Tabors in: Tobbelberg et al., 2005).



Figuur 2: overzicht van de leeftijd in jaren waarop een stille periode voorkomt in beide enquêtes

Tot slot constateren we dat een stille periode vaker voor lijkt te komen bij meisjes dan bij jongens. Uit Tabel 2 blijkt dat er in E1 ongeveer twee keer meer stille meisjes dan stille jongens zijn beschreven. Dit verschil is niet terug te zien in E2, maar het is in elk geval interessant om met een grotere dataset te onderzoeken of er inderdaad een verschil is in prevalentie tussen jongens en meisjes.

Tabel 2: overzicht van spreiding van stille periodes naar geslacht in beide enquêtes

	E1	E2
Jongen	33,3% (20)	44,4% (4)
Meisje	66,6% (40)	55,6% (5)

Samenvattend

Wat er samenvattend gesteld kan worden over de overlappende vragen van E1 en E2 is dat er duidelijk meer onderzoek en een grotere dataset nodig is om conclusies te kunnen trekken over de kenmerken van stille periodes. De data lijken er op te wijzen dat stille periodes voorkomen bij alle leeftijden tussen de vier en de elf jaar, dat de duur uiteenloopt van enkele maanden tot meer dan twee jaar en dat meisjes vaker stil zijn dan jongens. De data uit E2 geven voor alle hierboven genoemde factoren aan dat er in principe bruikbare gegevens worden verkregen, en dat het interessante factoren zijn om verder naar te kijken.

5.2 Enquête 2

Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven is E2 ten opzichte van E1 uitgebreid met vragen over meertaligheid en de mate van stilte. Een aantal interessante resultaten hiervan zal in deze paragraaf worden gepresenteerd. Daarnaast wordt er beschreven op welke manier er aan de hand van de data een onderscheid gemaakt kan worden tussen kinderen met 'de' stille periode en kinderen met een andere vorm van stilte.

Meertaligheid

Zoals gezegd in paragraaf 4.1 blijken acht van de negen stille kinderen in E2 meertalig te zijn. Hoewel het hier gaat om een klein sample, lijkt dit er toch op te wijzen dat meertaligheid een belangrijke rol speelt. Aan de hand van de resultaten uit E2 kan er hiernaast ook gekeken worden naar het percentage kinderen onder de meertalige kinderen dat een stille periode doormaakt. Deze gegevens zijn in Tabel 3 opgenomen.

Tabel 3: Percentage meertalige kinderen in E2

	E2
Totaal aantal meertalige kinderen	75
% meertalige kinderen dat stil is:	10,7%
% stille kinderen dat successief meertalig is	11,1%

Uit deze tabel is op te maken dat meer dan tien procent van de beschreven meertalige kinderen een stille periode doormaakt. Ook hier moet echter in acht genomen worden dat het gaat om een kleine groep kinderen. Verdere analyse van de vragen over meertaligheid laat zien dat zeven van de acht meertalige, stille kinderen in Nederland zijn geboren en dat zes van deze kinderen thuis allemaal Nederlands horen en spreken. Door deze gegevens kan er van worden uitgegaan dat deze kinderen allemaal niet successief meertalig zijn. Dit is heel interessant omdat in de literatuur wordt geschreven dat 'de' stille periode per definitie voorkomt bij successief meertalige kinderen. Het achtste meertalige kind is op eenjarige leeftijd naar Nederland gekomen, is enig kind en hoort en spreekt in de thuissituatie uitsluitend Macedonisch. Dit kind heeft in Nederland niet op een kinderdagverblijf gezeten en aangezien er nu vanuit kan worden gegaan dat het kind vóór de basisschool niet structureel met het Nederlands in aanraking is geweest, kan er worden aangenomen dat dit kind als enige wel successief meertalig is.

Mate van stilte

Zoals beschreven in hoofdstuk 3 kan er aan de mate van stilte een score worden toegekend. In onderstaande tabel (Tabel 4) worden de resultaten en de scores van de vragen over de specifieke spreesituaties weergegeven.

Tabel 4: Resultaten en scores van specifieke spreesituaties

	Type spraak	Antwoordt leerkracht (LK)	Stelt vragen aan LK	Spreekt in kring	Spreekt in de klas met kinderen	Antwoordt andere LK	Praat buiten de klas met kinderen	Score
1	Herhalingen	Soms	Vaak	Nooit	Soms	Vaak	Soms	7
2	Creatief	Vaak	Soms	Soms	Vaak	Soms	Vaak	9
3	Licht creatief	Soms	Nooit	Nooit	Vaak	Soms	Soms	5
4	Licht creatief	Soms	Soms	Soms	Soms	Soms	Soms	6
5	Standaard uitingen	Soms	Soms	Nooit	Soms	Nooit	Soms	4
6	Herhalingen	Soms	Soms	Nooit	Vaak	Soms	Soms	6
7	Creatief	Vaak	Soms	Vaak	Soms	Nooit	Soms	7
8	Standaard uitingen	Soms	Soms	Nooit	Soms	Soms	Vaak	6
9	Standaard uitingen	Soms	Soms	Soms	Vaak	Soms	Vaak	8

Uit deze tabel kan meteen opgemaakt worden dat er twee kinderen zijn met een score hoger dan 7 en die dus het label 'relatief spraakzaam' krijgen. Deze twee kinderen worden kort besproken. Na een analyse van de antwoorden op enkele overige vragen over kind 2 blijkt dit kind creatief te spreken, initiatief te nemen bij het spreken en een goede zinsbouw te hebben. Deze resultaten in combinatie met de score van 9 punten maakt dit kind misschien minder interessant om verder te bestuderen. Een analyse van de resultaten van kind 9 levert een heel ander beeld op. Dit kind blijkt afwachtend te zijn, standaard uitingen te produceren en 'opvallend stil te zijn naar andere volwassenen'. Hoewel dit kind niet meertalig is en daarmee dus al buiten de definitie van de stille periode valt, lijkt het erop dat er bij dit kind wel meer aan de hand is. Op basis van de gegevens dat het kind niet meertalig is en dat het opvallend stil is naar volwassenen, ontstaat het vermoeden dat hier sprake zou kunnen zijn van selectief mutisme. Hierdoor is dit een interessant kind voor vervolgonderzoek.

'De' stille periode

We hebben in deze paragraaf tot nu toe gekeken naar de meertaligheid en de mate van stilte van de stille kinderen. Een combinatie van deze factoren bepaalt echter of een kind in 'de' stille periode zit zoals deze in hoofdstuk één werd gedefinieerd, of dat er wellicht sprake is van een andere vorm van stilte. Op basis van bovenstaande data over de mate van stilte blijven er zeven kinderen over die mogelijk in 'de' stille periode zitten. Wanneer we bij deze kinderen willen bepalen of ze ook daadwerkelijk voldoen aan de definitie van 'de' stille periode, moet er gekeken worden naar het soort uitingen dat de kinderen produceren. Zoals in hoofdstuk 1 is beschreven, is het gebruik van formulaire spraak kenmerkend voor de stille periode. In deze enquête worden herhalingen en standaard uitingen gerekend tot deze vorm van spraak. Wanneer een kind dus (licht) creatieve spraak produceert, kan gesteld worden dat het niet binnen 'de' stille periode valt. Als dit criterium wordt toegepast op de data uit Tabel 4, blijven er 4 kinderen over, namelijk kind 1, 5, 6 en 8. Kind 5 valt met een score van 4 punten direct op als een interessant geval en dit blijkt ook het successief meertalige kind te zijn dat hierboven is beschreven. Van de overige drie kinderen is gebleken dat ze niet successief meertalig zijn, waardoor uitgesloten kan worden dat ze 'de' stille periode doormaken. Uit een verdere analyse van de resultaten van kind 5 blijkt dat dit kind afwachtend is, in de klas alleen standaardvragen stelt en, als een van de weinigen, niet elke dag spreekt. Het betreft een meisje van vier jaar oud, dat drie maanden stil is. Afgaande op de data die uit deze enquête is verkregen, lijkt dit meisje dus binnen de definities van 'de' stille periode te passen. Van de negen door de docenten aangegeven stille kinderen, lijkt er uiteindelijk dus één kind te voldoen aan de kenmerken van 'de' stille periode.

Samenvattend

Hoewel in de vorige paragraaf is gebleken dat de resultaten die zijn verkregen uit E2 statistisch gezien niet erg sterk zijn, geven ze wel een beeld van de functionaliteit van de enquête. Uit de resultaten is gebleken dat de enquête de mogelijkheid biedt om op individueel niveau nauwkeurige informatie over de meertaligheid van de kinderen alsook over de mate van stilte van de kinderen te verkrijgen. De toekenning van een score aan de mate van stilte van het kind, biedt de kans om interessante gevallen snel uit de dataset te filteren. Aan de hand van deze resultaten is het bovendien mogelijk een onderscheid aan te brengen tussen kinderen die 'de' stille periode doormaken zoals deze in de literatuur wordt beschreven, en kinderen die een andere vorm van stilte doormaken.

6. Discussie en Conclusies

Uit dit onderzoek kan een aantal belangrijk conclusies worden getrokken, zowel op inhoudelijk niveau met betrekking tot de resultaten alsook op een meer praktisch niveau met betrekking tot de functionaliteit van de ontwikkelde enquête. Deze conclusies worden in dit hoofdstuk besproken.

Allereerst hebben we bij de bespreking van de resultaten gezien dat de prevalentie van stille periodes bij kinderen in het reguliere basisonderwijs waarschijnlijk rond de 4% ligt. Dit lijkt aannemelijk omdat dit resultaat is gebaseerd op data van in totaal ruim 1300 kinderen. Een kanttekening hierbij is echter wel dat de twee enquêtes mogelijkwijs voornamelijk zijn ingevuld door leerkrachten die zich persoonlijk betrokken voelen bij het onderwerp en die dus zelf te maken hebben met stille kinderen in hun eigen klas of binnen de school. Dit zou een bias opleveren ten gunste van stille kinderen, omdat leerkrachten die niet te maken hebben met stille kinderen de enquête dan minder vaak zouden hebben ingevuld. Benadrukken dat ook de medewerking van leerkrachten die geen stille kinderen in de klas hebben van belang is, zoals dit bij E2 ook is gedaan, blijft van groot belang om een zo representatief mogelijk beeld te kunnen vormen over de prevalentie van stilte onder kinderen.

De hierboven genoemde prevalentie heeft echter betrekking op stille periodes in het algemeen, en niet op 'de' stille periode zoals deze in de literatuur wordt beschreven. Op basis van de in E2 verkregen data kan namelijk geconcludeerd worden dat er maar één van de 279 kinderen 'de' stille periode doormaakt. De overige acht kinderen die als 'stil' zijn aangemerkt, vallen buiten de definitie van de stille periode. Dat de leerkrachten deze kinderen wel hebben opgenomen in de enquête zou dus kunnen betekenen dat er meerdere vormen van 'stille periodes' zijn met verschillende eigenschappen, en dat 'de' stille periode hier slechts één van is. Om te achterhalen of de overige stille kinderen inderdaad ook te classificeren zijn in verschillende 'stille periodes', is verder onderzoek nodig.

In het verlengde hiervan is een van de belangrijkste conclusies dat leerkrachten het begrip 'stilte' veel breder definiëren dan de volledige afwezigheid van spraak of alleen het gebruik van formulaire uitingen (zie respectievelijk: Gibbons, 1985, Duleay et al., 1982). In de enquête werd de leerkrachten gevraagd of ze kinderen in de klas hebben die niet of bijna niet spreken en voor negen kinderen werd daar bevestigend op geantwoord. Uit een analyse van de data van deze kinderen bleek echter dat zeven van deze kinderen elke dag spreken in verschillende situaties. Bovendien waren er vier

kinderen die creatieve taaluitingen produceerden. Leerkrachten ervaren 'stilte' dus blijkbaar meer als een hoeveelheid spraak die onder een door hen gehanteerde norm ligt.

Hoewel er op basis van de verkregen data maar één kind is gevonden dat 'de' stille periode doormaakt, blijkt uit het feit dat acht andere kinderen door de leerkrachten ook als 'stil' worden ervaren, dat weinig spreken op school een omvangrijk probleem is. Meer onderzoek naar de precieze eigenschappen van deze kinderen is dan ook gewenst. Vragen die hierbij centraal zouden kunnen staan zijn bijvoorbeeld wat de lange termijn gevolgen van de stilte zijn voor de kinderen, of deze kinderen extra begeleiding nodig hebben en op welke manieren leerkrachten een rol kunnen spelen bij deze begeleiding.

Een volgende constatering is dat er een grote spreiding zit in zowel de leeftijd waarop stille periodes voorkomen als in de duur van deze stilte. Dit is opvallend aangezien uit de literatuur blijkt dat de stille periode vaker voorkomt bij jonge kinderen dan bij oude kinderen (zie bijvoorbeeld Tabors in: Toppelberg et al., 2005). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de focus bij vervolgonderzoek op alle basisschoolgroepen moet liggen, en niet alleen op de jongste kinderen. Ook de gemiddelde duur van de stille periode wordt in de literatuur lager geschat dan wat uit de resultaten van E1 en E2 naar voren is gekomen. Uit deze enquêtes bleek regelmatig een stille periode voor te komen van meer dan twee jaar, terwijl bijvoorbeeld Krashen en Tabors stellen dat de stille periode niet meer dan enkele maanden duurt (Krashen, 1982; Tabors: in Toppelberg et al., 2005). Ook dit duidt erop dat er mogelijk meerdere soorten stille periodes zijn.

Tenslotte laten de resultaten zien dat er een verschil lijkt te zitten in de prevalentie van stille periodes tussen jongens en meisjes. Het onderzoek van Le Pichon (E1) liet zien dat meisjes twee keer zo vaak stil zijn als jongens. Hoewel dit verschil in E2 niet is gevonden, is het toch de moeite waard om dit verder te onderzoeken aangezien er met E2 maar data van negen kinderen zijn verkregen. Mocht dit verschil met vervolgonderzoek inderdaad gevonden worden, dan zou het interessant zijn om na te denken over mogelijke oorzaken die hieraan ten grondslag liggen. Hierbij zou gedacht kunnen worden aan een verschil in aanleg tussen jongens en meisjes: misschien hebben meisjes er over het algemeen meer aanleg voor dan jongens om stil te zijn. Verder kan er bijvoorbeeld gedacht worden aan de rol die de culturele of de etnische achtergrond van kinderen speelt. Een mogelijke hypothese hierbij is bijvoorbeeld dat meisjes die hun oorsprong hebben in een cultuur waarin vrouwen ondergeschikt zijn aan mannen vaker stil zijn dan meisjes die hun oorsprong hebben in een cultuur waar mannen en vrouwen gelijkwaardig zijn.

Naast bovenstaande inhoudelijke conclusies kunnen er ook enkele conclusies getrokken worden over de enquête zelf. De doelen van deze enquête zijn het in kaart brengen van stille periodes bij kinderen in het basisonderwijs en kunnen vaststellen of deze stille periodes voldoen aan de definities van 'de' stille periode of dat ze hiervan afwijken. Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de enquête hierin slaagt.

Ten eerste blijkt dat er met deze enquête een beeld gevormd kan worden van de algemene kenmerken van stille periodes bij kinderen in het basisonderwijs, zoals de leeftijd waarop dergelijke periodes voorkomen en de duur van de stilte. Daarnaast kunnen er een aantal dingen gezegd worden over de meertaligheid en de mate van stilte van het kind. Aan de hand van deze enquête kan bijvoorbeeld geconstateerd worden of een kind successief meertalig is of niet. Aan de hand van meerdere vragen (elk met betrekking tot een andere context), kan voor elk kind een samengestelde score bepaald worden ter indicatie van de 'mate van stilte'. Deze score kan vervolgens gebruikt worden om op effectieve wijze de meest interessante kinderen uit de dataset te filteren. In één oogopslag kunnen kinderen die bijzonder weinig praten worden gevonden met behulp van hun lage score. Deze kinderen kunnen vervolgens verder geanalyseerd worden. Aan de andere kant vallen ook de kinderen die relatief veel lijken te praten direct op door hun hoge score. Analyse van de data van deze kinderen kan uitwijzen wat de reden is dat de leerkracht dit kind toch als 'stil' heeft gekenmerkt.

Daarnaast is het met deze enquête mogelijk om kinderen te identificeren die een stille periode doormaken die voldoen aan de definities van 'de' stille periode zoals deze omschreven worden in de literatuur (dus: successief meertalig, geen of formulaire spraak, vaker bij jonge kinderen en gemiddeld gezien niet langer dan zes maanden, al zijn de meningen over dit laatste punt verdeeld). Vragen over successieve meertaligheid en het soort spraak dat het kind produceert, zijn de belangrijkste variabelen om dit onderscheid aan te brengen. Het maken van dit onderscheid betekent overigens niet dat de kinderen die niet 'de' stille periode doormaken geen interessante kinderen zijn. Zoals hierboven ook werd beschreven, hebben de leerkrachten er om een bepaalde reden voor gekozen om dit kind te bestempelen als een 'stil' kind en het is altijd de moeite waard om te kijken waar dat op gebaseerd is.

Hoewel deze enquête zijn belangrijkste doelen dus behaalt, blijken er ook enkele beperkingen in de enquête te zitten. Ten eerste is tijdens de analyse van de resultaten gebleken dat het constateren of een kind successief meertalig is of niet, nu niet op een effectieve manier kan. Om vast te stellen of een kind successief meertalig is, moet er gekeken worden naar de antwoorden op de twaalf vragen

over de talen die het kind thuis hoort en spreekt (vraag 18 - 29). Met de huidige dataset van negen kinderen bleek dit proces niet direct problematisch, maar bij een grotere dataset is het een tijdrovend karwei om de vragen allemaal afzonderlijk te analyseren. Om er op een eenvoudigere manier achter te komen of een kind successief meertalig is of niet, dienen de antwoordmogelijkheden van vraag 17 aangepast worden. Deze vraag luidt nu: *'Gebruikt en/of hoort het kind in de thuissituatie een andere taal dan op school?'*, met als antwoordmogelijkheden 'ja' of 'nee'. Een kleine aanpassing in deze vraag maakt het mogelijk er in één keer achter te komen of het kind in de thuissituatie in contact is met het Nederlands. De vraag kan als volgt hergeformuleerd worden:

Gebruikt en/of hoort het kind in de thuissituatie een andere taal dan het Nederlands?

- a) Ja, Nederlands en een andere taal/andere talen
- b) Ja, uitsluitend een andere taal/andere talen
- c) Nee, uitsluitend Nederlands

Als de leerkracht hier antwoord b) invult en uit vraag 30 blijkt dat het kind niet op een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal heeft gezeten, kan eenvoudig geconcludeerd worden dat het kind successief meertalig is. De kans is dan immers groot dat het kind niet structureel in aanraking is gekomen met het Nederlands voordat het naar de basisschool kwam. De gegevens over de talen die het kind spreekt/hoort van zijn familieleden kunnen als controlevragen fungeren; als bij een van de vragen wel 'Nederlands' wordt ingevuld, kan er getwijfeld worden aan de successieve meertaligheid van het kind.

Ten tweede is bij analyse van de data gebleken dat veel leerkrachten lesgeven in combinatiegroepen. Bij het verwerken van de resultaten bleek dit een probleem op te leveren omdat er hierdoor niet duidelijk is in welke groep het stille kind zit. Ook hier kan een eenvoudige aanpassing oplossing bieden; Door vraag 3 te verplaatsen naar het gedeelte met kindspecifieke vragen en deze te veranderen in *'In welke groep zit het kind?'* (in plaats van *'Welke groep geeft u les?'*), kan er eenvoudig gekeken worden naar de spreiding van stille kinderen over verschillende groepen zonder dat dit problemen oplevert.

Ten slotte is tijdens een bezoek aan een school die heeft meegewerkt aan E1 gebleken dat het door de anonimiteit van de enquête niet eenvoudig is te achterhalen over welke kinderen de enquête is ingevuld. Dit is wel wenselijk wanneer we willen kijken naar de longitudinale ontwikkeling van de stille kinderen. Een eenvoudige oplossing voor dit probleem is het toevoegen van een vraag naar de initialen van het kind. De anonimiteit wordt hierdoor niet geschaad, maar dit maakt het wel een stuk

eenvoudiger om er bij een schoolbezoek achter te komen over welke specifieke kinderen de enquête is ingevuld.

Al met al kunnen we concluderen dat de enquête met bovenstaande drie aanpassingen bruikbaar is om stille periodes in kaart te brengen en dat deze ingezet kan worden voor grootschaliger vervolgonderzoek. De enquête met de aangepaste vragen is, als eindresultaat van deze scriptie, opgenomen in bijlage V.

7. Bibliografie

- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., Kalmijn, M.** (2000) *Enquêteuren en gestructureerd interviewen; praktische handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van gestructureerde interviews*. Educatieve Partners Nederlands, Houten.
- Dulay, H., Burt, M. K., Krashen, S.** (1982) *Language Two*. Oxford University Press, New York.
- Dörnyei, Z.** (2003) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Londen.
- Ellis, R.** (2008) *The Study of Second Language Acquisition, Second Edition*. Oxford University Press.
- Gelder, F. van** (2005) *Van Misverstand tot Meertaligheid; een Onderzoek in het Kleuteronderwijs van de stad Groningen*. Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Gibbons, J.** (1985) *The Silent Period: An Examination*. Language Learning. Vol. 35, No. 2. pp 255-267.
- Gillis, S., Schaerlaekens, A.** (2000) *Kindertaalverwerving; een handboek voor het Nederlands*. Martinus Nijhoff Uitgevers, Groningen.
- Granger, C.** (2004) *Silence in Second Language Learning. A Psychoanalytic Reading*. Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- Güldner, M.** (jaartal onbekend) *Nederlandse vertaling van de Selective Mutisme Questionnaire van R. L. Bergman*. De Bascule.
- Krashen, S.** (1982) *Principles and Practice In Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. Southern California.
- Krashen, S. D.** (1985) *The Input Hypothesis, Issues and Implications*. Longman, New York.

- Krupa-Kwiatkowski, M.** (1998) *You shouldn't have brought me here!; Interaction Strategies in the Silent Period of an Inner-Directed Second Language Learner*. *Research on Language & Social Interaction*, 31:2, 133-175.
- Korzilius, H.** (2000) *De Kern van Survey-Onderzoek*. Van Gorcum & Comp, Assen.
- Laet, M. de., Offermans, P., Toye, P.** (2004) *Marktonderzoek*. Uitgeverij De Boeck, Antwerpen.
- Meyerhoff, M.** (2009) *Introducing Sociolinguistics*. Routledge, New York.
- De Nationale Onderwijsgids** (2011) *Cijfers uit de sector basisonderwijs; Financiële Cijfers op Basis van Kerncijfers Onderwijs 2006-2009. Cijfers van April 2011*.
<http://www.nationaleonderwijsgids.nl/paginas/primair-onderwijs/algemene-informatie-basisonderwijs/cijfers-uit-de-sector-basisonderwijs.html> (geraadpleegd op: 27-06-2012).
- Pichon, E. le.** (2012) *Meertaligheid op de basisschool: stille periode en selectief mutisme*. Lezing op de Franse Romanistendag van de Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Pichon, E. le.** (4 juni 2012) *Workshop Transitions and Multilingualism; Module 4: Omgaan met meertaligheid op de kleuterschool en in het basisonderwijs*. SPO-Utrecht, Utrecht.
- Pichon - Vorstman, E. le.** (2010) *What children know about language: a language biographical approach of the heterogeneity of plurilingual groups*. *LOT Dissertation Series, Volume: 253, Utrecht*
- Ruttink, M.** (2010) *Spreken is goud? Over meertaligheid en de stille periode*. Bachelor eindwerkstuk, Göteborgs Universitet.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A.** (2004) *Methoden en Technieken van Onderzoek*. Pearson Education Benelux, Amsterdam.
- Saville-Troike, M.** (1988) *Private Speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period*. *Journal of Child Language* 15. pp 567-590.

Toppelberg, C. O., Tabors, P., Coggins, A., Kirk, D, Burger, C. (2005) *Differential Diagnosis of Selective Mutism in Bilingual Children*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. Vol. 44, No 6. pp 592-595.

TRAM Transitions and Multilingualism. (In voorbereiding) *Countryreport The Netherlands*. Utrecht.

Websites:

Taalunieversum

http://taalunieversum.org/koppelingen/33/nederlands_als_tweede_taal_nt2

(geraadpleegd op 01-06-2012)

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

[http://www.han.nl/opleidingen/minoren/nederlands-als-tweede-taal-\(nt2\)/](http://www.han.nl/opleidingen/minoren/nederlands-als-tweede-taal-(nt2)/)

(geraadpleegd op 01-06-2012)

Spreekt voor Zich

<http://www.spreektvoorzich.nl/dsm-criteria>

(geraadpleegd op: 21-05-2012)

TalenT Taaltrainingen

<http://www.talent-tn.nl/nl/interviews-met-expats.php>

(geraadpleegd op: 01-06-2012)

Vijf Eeuwen Immigratie

<http://www.vijfeeuwenmigratie.nl/search/node/polen>

(geraadpleegd op: 01-06-2012)

Bijlage I

Overzicht van het aantal aangeschreven klassen per school en locatie voor de pilot-enquête van Le Pichon.

Naam School & Locatie	Aantal klassen
Anne Frank school (Zuidwest)	8
Apollo 11 (De Meern)	4
Camminghaschool (RK school)	12
De Cirkel (Noordwest)	9
De Hoge Raven (Zuid)	9
De kaleidoscoop Locatie Columbuslaan	8
De Kaleidoscoop Locatie Marcopololaan	6
De Kleine Dichter (Zuidwest)	12
De Klim (Zuid)	10
De Klimroos (Leidsche Rijn, Parkwijk)	6
De Koekoek (Noordoost)	10
De Meander Montessori (De Meern)	18
De Panda (Zuidwest)	12
De Stuifheuvel (h. Floor-Gaistra)	10
De Twijn Dalton (Binnenstad)	7
Dr. Bosschool (noordoost)	12
Herderschêeschool (VSO) Bezoekadres VSO	6
Het Zand (Leidsche Rijn, Het Zand)	14
Jan Nieuwenhuyzenschool (west)	5
Jules Verne (Noordwest)	7
Kees Valkensteinschool (Vleuten)	11
Luc Stevensschool (sbo)	6
Maaspleinschool (Zuidwest)	5
Oog in Al Montessori (West)	7
Oog in al: Johan de Witt Beethovenplein	4
op Dreef (openbare Basisschool)	6
Overvecht (Overvecht) De kaleidoscoop Locatie W	6
Overvecht (Overvecht) Locatie B	7
Overvecht (Overvecht) Locatie T (Kleutergebouw)	6
Pantarijn (De Meern, Veldhuizen)	6
Prinses Margrietschool (Noordwest)	11
Prof. Dr. Ph. A. Kohnstammschool (oost)	13
Puntenburg	7
Rietendakschool (Noordwest)	9
Tuindorp (Noordoost)	9
Vleuterweide (Leidsche Rijn, Vleuterweide)	21
Voordorp (Noordoost)	7

Waterrijk (Leidsche Rijn, Terwijde)	11
Wittevrouwen Jenaplan en locatie Poortstraat	17

Bijlage II



Naam school:

Locatie:

Aantal kinderen in de klas:

Groep:

1. Zijn er kinderen die in de klas helemaal stil zijn (d.w.z. nooit spreken)?

- Zo ja hoeveel? _____
- Zo nee, ga direct na vraag 3.

2. Informatie per kind

- kind (a)**

Leeftijd in jaren: _____

- Meisje
- Jongen

Hoort het kind thuis een andere taal dan op school?

- Ja, namelijk:
- Nee

Het kind is stil op school sinds:

- minder dan 3 maanden
- minder dan 6 maanden
- minder dan 1 jaar
- minder dan 18 maanden
- minder dan 2 jaar

- kind (b)**

Leeftijd in jaren: ____

- Meisje
- Jongen

Hoort het kind thuis een andere taal dan op school?

- Ja, namelijk:
- Nee

Het kind is stil op school sinds:

- minder dan 3 maanden
- minder dan 6 maanden
- minder dan 1 jaar
- minder dan 18 maanden
- minder dan 2 jaar

- kind (c)**

Leeftijd in jaren: ____

- Meisje
- Jongen

Hoort het kind thuis een andere taal dan op school?

- Ja, namelijk:
- Nee

Het kind is stil op school sinds:

- minder dan 3 maanden
- minder dan 6 maanden
- minder dan 1 jaar
- minder dan 18 maanden
- minder dan 2 jaar

3. Zijn er kinderen die in klas niet helemaal stil zijn maar die weinig praten of heel zachtjes praten?

- a. Zo ja, hoeveel? _____
- b. Zo nee, ga direct naar vraag 5

4. Informatie per kind

- kind (a)

Leeftijd in jaren: _____

- Meisje
- Jongen

Hoort het kind thuis een andere taal dan op school?

- Ja, namelijk:
- Nee

Het kind fluistert op school sinds:

- minder dan 3 maanden
- minder dan 6 maanden
- minder dan 1 jaar
- minder dan 18 maanden
- minder dan 2 jaar

- kind (b)**

Leeftijd in jaren: ____

- Meisje
- Jongen

Hoort het kind thuis een andere taal dan op school?

- Ja, namelijk:
- Nee

Het kind fluistert op school sinds:

- minder dan 3 maanden
- minder dan 6 maanden
- minder dan 1 jaar
- minder dan 18 maanden
- minder dan 2 jaar

- kind (c)**

Leeftijd in jaren: ____

- Meisje
- Jongen

Hoort het kind thuis een andere taal dan op school?

- Ja, namelijk:
- Nee

Het kind fluistert op school sinds:

- minder dan 3 maanden
- minder dan 6 maanden
- minder dan 1 jaar
- minder dan 18 maanden
- minder dan 2 jaar

5. Hebt u een speciale benadering om met kinderen die stil zijn te werken?

- Ja, namelijk:

- Nee

6. zou u het fijn vinden om er meer over te horen?

- a. Ja
- b. Nee

7. Als u graag meer over het begeleiden van stille/ extreme verlegen kinderen wilt horen, geef ons uw naam en adres:

Namens de kinderen, bedankt voor uw medewerking!

Bijlage III

Stille Kinderen Vragenlijst

Beste leerkracht,

Deze enquête heeft betrekking op kinderen die op school niet of heel weinig praten. Om deze kinderen nog beter te begrijpen en te kunnen begeleiden, is de informatie en de visie van leerkrachten erg belangrijk.

Wij leggen u daarom deze vragenlijst voor en stellen het zeer op prijs als u deze invult. Ook als u op dit moment geen stil kind in de klas heeft, wordt uw medewerking zeer gewaardeerd.

Alle verstrekte informatie wordt vanzelfsprekend vertrouwelijk behandeld en vertrouwelijke informatie wordt uitsluitend gebruikt voor onze eigen administratie.

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking.

**Dr. Emmanuelle le Pichon
Mw. Lisa Wijsbek
Universiteit Utrecht
Trans 10
3512 BS Utrecht
L.N.Wijsbek@students.uu.nl**

1) Op wat voor soort school werkt u momenteel?

- Regulier
- Montessori
- Dalton
- Jenaplan
- Speciaal Onderwijs
- andere

2) Wat is de naam van de school waar u momenteel werkt?

3) Welke groep geeft u les?

4) Hoeveel kinderen zitten er in uw klas?

5) Hoeveel kinderen in uw klas gebruiken en/of horen in hun dagelijks leven een andere taal dan het Nederlands? (Denk ook bijvoorbeeld aan kinderen met buitenlandse grootouders).

6) Hoeveel procent van de kinderen op school is van niet-Nederlandse afkomst (ongeveer)?

*Let op: deze vraag heeft betrekking op **de hele school**.*

7) Zijn er kinderen die in uw klas niet of heel weinig praten?

- ja
- nee *→ ga verder naar vraag 44 op de laatste pagina*

8) Spreekt het kind volgens de ouders/verzorgers thuis wel 'gewoon'?

9) Licht uw antwoord op de vorige vraag kort toe. (Spreekt het kind bijvoorbeeld met elk gezinslid, of alleen met één of enkele specifieke gezinsleden?)

10) Het kind praat niet of weinig op school sinds...

- 1 maand
- 3 maanden
- 6 maanden
- 1 jaar
- 1,5 jaar
- 2 jaar
- meer dan 2 jaar

11) Is er een periode geweest dat het kind in de klas wel (of meer) sprak, voordat het stil werd?

- Ja
- Nee

12) Hoe oud is het kind, afgerond op halve jaren?

Bijvoorbeeld: 6.5 (Gebruik hierbij een punt, geen komma.)

13) Het kind is een...

- Jongen
- Meisje

14) Wat zijn de laatste drie woordenschatcores (CITO) van het kind?

(Als er geen CITOtoets is afgenomen, vermeld dan de laatste scores van de wel afgenomen woordenschat en/of taaltoets, en vermeld de naam van deze toets.)

15) Sinds wanneer woont het kind in Nederland?

- Sinds zijn/haar geboorte → *Ga verder naar vraag 17*
- Sinds hij/zij 1 jaar oud is
- Sinds hij/zij 2 jaar oud is
- Sinds hij/zij 3 jaar oud is
- Sinds hij/zij 4 jaar oud is
- Sinds hij/zij 5 jaar oud is
- Sinds hij/zij 6 jaar oud is
- Sinds hij/zij 7 jaar oud is
- Sinds hij/zij 8 jaar oud is
- Sinds hij/zij 9 jaar oud is
- Sinds hij/zij 10 jaar oud is

16) In welk land heeft het kind in het verleden gewoond?

17) Gebruikt en/of hoort het kind in de thuissituatie een andere taal dan op school?

- Ja
- Nee → *ga verder naar vraag 30*

18) Welke taal <i>hoort</i> het kind het meest van zijn/haar moeder:	
19) Welke taal <i>hoort</i> het kind het meest van zijn/haar vader:	
20) Welke taal <i>hoort</i> het kind het meest van zijn/haar jongere broertjes/zusjes:	
21) Welke taal <i>hoort</i> het kind het meest van zijn/haar oudere broers/zussen:	
22) Welke taal <i>hoort</i> het kind het meest van zijn/haar opa's/oma's;	
23) Welke taal <i>hoort</i> het kind het meest van zijn/haar overige familieleden:	

24) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar moeder:	
25) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar vader:	
26) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar jongere broertjes/zusjes:	
27) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar oudere broers/zussen:	
28) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar opa's/oma's;	
29) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar overige familieleden:	

30) Heeft het kind in Nederland op een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf gezeten?

- Ja
 Nee
 Weet ik niet

31) Hoe oud was het kind toen het naar deze basisschool kwam?

32) Hoe vaak zegt het kind iets *in* de klas?

- Elke dag
 Om de dag
 Één keer per week
 Één keer per twee weken
 Nooit

→ ga verder naar vraag 41

33) Als het kind praat in de klas, dan...

- Is het afwachtend (reactief)
 Neemt het initiatief (proactief)

34) De uitingen van het kind zijn meestal...

- Herhalingen/imitaties
- Standaard uitingen/vaste uitdrukkingen
- Licht creatief: maakt eigen zinnen, met weinig variatie
- Creatief: maakt eigen zinnen, met veel variatie

35) Als het kind spreekt, dan spreekt het meestal...

- Fluisterend
- Heel zacht
- Hardop

36) Geef enkele voorbeelden van uitingen van het kind.

37) Als de leerkracht iets aan het kind vraagt, dan geeft hij/zij antwoord.

- Vaak Soms Nooit

38) Het kind stelt vragen aan de leerkracht.

- Vaak Soms Nooit

39) Het kind spreekt in een kringgesprek.

- Vaak Soms Nooit

40) Het kind spreekt in de klas met andere kinderen.

- Vaak Soms Nooit

41) Hoe vaak zegt het kind iets buiten de klas? (dus bijvoorbeeld op het schoolplein, tijdens het werken op de gang)

- Elke dag
 Om de dag
 Één keer per week
 Één keer per twee weken
 Nooit → ga verder naar vraag 44

42) Het kind praat terug als er andere leerkrachten van school tegen hem/haar praten.

- Vaak Soms Nooit

43) Het kind praat terug als er *buiten de klas* kinderen van school tegen hem/haar praten.

- Vaak Soms Nooit

44) Hieronder heeft u de mogelijkheid een korte toelichting te geven op het spreekgedrag van het kind.

45) Als u meer wilt weten over de stille periode bij kinderen en/of als u bereid bent eventueel meer informatie met ons te delen over het stille kind in uw klas, kunt u hieronder uw email-adres invullen.

46) Wij horen graag wat u vond van deze enquête. Hieronder heeft u de ruimte om open aanmerkingen over deze enquête te plaatsen.

Bijlage IV

M. Güldner, Nederlandse vertaling van de Selective Mutism Questionnaire van R.L. Bergman

Vragenlijst Selectief Mutisme

Naam kind: _____

Geboortedatum: _____

Datum afname: _____

<i>Kruis aan wat van toepassing is</i>	<i>Altijd</i>	<i>Vaak</i>	<i>Soms</i>	<i>Nooit</i>
1. Mijn kind praat tegen de meeste andere kinderen op school.				
2. Mijn kind praat met een select groepje kinderen (zijn/haar vrienden) op school.				
3. Als de leerkracht iets vraagt aan mijn kind geeft het antwoord.				
4. Mijn kind stelt vragen aan de leerkracht.				
5. Mijn kind spreekt met de meeste leerkrachten of personeel op school.				
6. Mijn kind spreekt in de groep of voor de klas.				
7. Mijn kind praat thuis tegen gezinsleden in aanwezigheid van anderen.				
8. Mijn kind praat tegen gezinsleden in onbekende situaties.				
9. Mijn kind praat tegen familieleden die niet bij hem/haar thuis wonen.				
10. Mijn kind praat aan de telefoon met zijn/haar ouders en broer(tje)/zus(je).				
11. Mijn kind spreekt met vrienden van het gezin die bekend zijn voor hem/haar.				
13. Mijn kind spreekt tegen kinderen die het niet kent.				
15. Mijn kind spreekt met zijn of haar arts of tandarts.				
16. Mijn kind spreekt tegen verkopers of personeel in een restaurant.				
17. Mijn kind praat op clubjes of tijdens andere activiteiten buiten de school.				

Stille Kinderen Vragenlijst

Beste leerkracht,

Deze enquête heeft betrekking op kinderen die op school niet of heel weinig praten. Om deze kinderen nog beter te begrijpen en te kunnen begeleiden, is de informatie en de visie van leerkrachten erg belangrijk.

Wij leggen u daarom deze vragenlijst voor en stellen het zeer op prijs als u deze invult. Ook als u op dit moment geen stil kind in de klas heeft, wordt uw medewerking zeer gewaardeerd.

Alle verstrekte informatie wordt vanzelfsprekend vertrouwelijk behandeld en vertrouwelijke informatie wordt uitsluitend gebruikt voor onze eigen administratie.

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking.

**Dr. Emmanuelle le Pichon
Mw. Lisa Wijsbek
Universiteit Utrecht
Trans 10
3512 BS Utrecht
L.N.Wijsbek@students.uu.nl**

1) Op wat voor soort school werkt u momenteel?

- Regulier
- Montessori
- Dalton
- Jenaplan
- Speciaal Onderwijs
- andere

2) Wat is de naam van de school waar u momenteel werkt?

3) Hoeveel kinderen zitten er in uw klas?

4) Hoeveel kinderen in uw klas gebruiken en/of horen in hun dagelijks leven een andere taal dan het Nederlands? (Denk ook bijvoorbeeld aan kinderen met buitenlandse grootouders).

5) Hoeveel procent van de kinderen op school is van niet-Nederlandse afkomst (ongeveer)?

Let op: deze vraag heeft betrekking op de hele school.

6) Zijn er kinderen die in uw klas niet of heel weinig praten?

- ja
- nee *→ ga verder naar vraag 44 op de laatste pagina*

7) Wat zijn de initialen van het kind?

8) Spreekt het kind volgens de ouders/verzorgers thuis wel 'gewoon'?

9) Licht uw antwoord op de vorige vraag kort toe. (Spreekt het kind bijvoorbeeld met elk gezinslid, of alleen met één of enkele specifieke gezinsleden?)

10) Het kind praat niet of weinig op school sinds...

- 1 maand
- 3 maanden
- 6 maanden
- 1 jaar
- 1,5 jaar
- 2 jaar
- meer dan 2 jaar

11) Is er een periode geweest dat het kind in de klas wel (of meer) sprak, voordat het stil werd?

- Ja
- Nee

12) Hoe oud is het kind, afgerond op halve jaren?

Bijvoorbeeld: 6.5 (Gebruik hierbij een punt, geen komma.)

13) In welke groep zit het kind?

14) Het kind is een...

- Jongen
- Meisje

15) Wat zijn de laatste drie woordenschatcores (CITO) van het kind?

(Als er geen CITOtoets is afgenomen, vermeld dan de laatste scores van de wel afgenomen woordenschat en/of taaltoets, en vermeld de naam van deze toets.)

16) Sinds wanneer woont het kind in Nederland?

- Sinds zijn/haar geboorte → Ga verder naar vraag 17
- Sinds hij/zij 1 jaar oud is
- Sinds hij/zij 2 jaar oud is
- Sinds hij/zij 3 jaar oud is
- Sinds hij/zij 4 jaar oud is
- Sinds hij/zij 5 jaar oud is
- Sinds hij/zij 6 jaar oud is
- Sinds hij/zij 7 jaar oud is
- Sinds hij/zij 8 jaar oud is
- Sinds hij/zij 9 jaar oud is
- Sinds hij/zij 10 jaar oud is

17) In welk land heeft het kind in het verleden gewoond?

18) Gebruikt en/of hoort het kind in de thuissituatie een andere taal dan het Nederlands?

- Ja, Nederlands en een andere taal/andere talen
- Ja, uitsluitend een andere taal/andere talen
- Nee, uitsluitend Nederlands → ga verder naar vraag 30

19) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar moeder:	
20) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar vader:	
21) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar jongere broertjes/zusjes:	
22) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar oudere broers/zussen:	

23) Welke taal <i>hoort</i> het kind het meest van zijn/haar opa's/oma's;	
24) Welke taal <i>hoort</i> het kind het meest van zijn/haar overige familieleden:	

25) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar moeder:	
26) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar vader:	
27) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar jongere broertjes/zusjes:	
28) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar oudere broers/zussen:	
29) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar opa's/oma's;	
30) Welke taal <i>spreekt</i> het kind het meest tegen zijn/haar overige familieleden:	

31) Heeft het kind in Nederland op een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf gezeten?

- Ja
 Nee
 Weet ik niet

32) Hoe oud was het kind toen het naar deze basisschool kwam?

33) Hoe vaak zegt het kind iets *in* de klas?

- Elke dag
 Om de dag
 Één keer per week
 Één keer per twee weken
 Nooit

→ ga verder naar vraag 41

34) Als het kind praat in de klas, dan...

- Is het afwachtend (reactief)
- Neemt het initiatief (proactief)

35) De uitingen van het kind zijn meestal...

- Herhalingen/imitaties
- Standaard uitingen/vaste uitdrukkingen
- Licht creatief: maakt eigen zinnen, met weinig variatie
- Creatief: maakt eigen zinnen, met veel variatie

36) Als het kind spreekt, dan spreekt het meestal...

- Fluisterend
- Heel zacht
- Hardop

37) Geef enkele voorbeelden van uitingen van het kind.

38) Als de leerkracht iets aan het kind vraagt, dan geeft hij/zij antwoord.

- Vaak
- Soms
- Nooit

39) Het kind stelt vragen aan de leerkracht.

- Vaak
- Soms
- Nooit

40) Het kind spreekt in een kringgesprek.

- Vaak
- Soms
- Nooit

41) Het kind spreekt in de klas met andere kinderen.

- Vaak
- Soms
- Nooit

42) Hoe vaak zegt het kind iets buiten de klas? (dus bijvoorbeeld op het schoolplein, tijdens het werken op de gang)

- Elke dag
 Om de dag
 Één keer per week
 Één keer per twee weken
 Nooit → ga verder naar vraag 44

43) Het kind praat terug als er andere leerkrachten van school tegen hem/haar praten.

- Vaak Soms Nooit

44) Het kind praat terug als er *buiten de klas* kinderen van school tegen hem/haar praten.

- Vaak Soms Nooit

45) Hieronder heeft u de mogelijkheid een korte toelichting te geven op het spreekgedrag van het kind.

46) Als u meer wilt weten over de stille periode bij kinderen en/of als u bereid bent eventueel meer informatie met ons te delen over het stille kind in uw klas, kunt u hieronder uw email-adres invullen.

47) Wij horen graag wat u vond van deze enquête. Hieronder heeft u de ruimte om open aanmerkingen over deze enquête te plaatsen.